

# **Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt**

En studie av to metoder fra ”Teksten i bruk”

**Marit Berg Øien**



Masteroppgave i nordisk,  
særlig norsk, litteratur og språk

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

# Innhold

Forord.....	3
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>4</b>
1.1 Leseopplæring på mellomtrinnet.....	4
1.2 Leseaksjoner.....	5
1.3 Oppgavens oppbygging.....	7
1.4 Problemstilling.....	7
1.5 Forskning gjort på området .....	9
<b>2.0 Litteraturteoretiske og didaktiske perspektiver.....</b>	<b>10</b>
2.1 Leseutvikling.....	10
2.1.1 I heltenes verden.....	12
2.1.2 Den meningssøkende leseren.....	14
2.2 Leserorientert teori.....	16
2.2.1 Transaksjonsteori.....	17
2.2.2 Konstruktivisme.....	20
2.3 Lesing og litteratur.....	24
2.3.1 Planverket.....	25
2.3.2 Lesemåter.....	25
2.3.3 Skjønnlitteraturens rolle.....	27
2.4 Litteraturdydaktikk.....	30
2.4.1 Valg av litterære tekster.....	30
2.4.2 Lesemåter og lærerroller.....	33
2.4.3 Litterære samtaler.....	37
2.5 Oppsummering .....	42
<b>3.0 Presentasjon av undersøkelsen .....</b>	<b>44</b>
3.1 Informanter .....	44
3.1.1 ”Teksten i bruk”.....	44
3.1.2 Utvalg.....	45
3.1.3 Presentasjon av informanter.....	46

3.2 Metodevalg.....	47
3.2.1 Intervjuene.....	48
3.2.2 Mine lesninger med klasse A, B og C.....	50
3.2.3 Spørreskjemaet.....	51
3.3 Drøfting av metode- og informantvalg .....	51
3.3.1 Reliabilitet.....	52
3.3.2 Validitet.....	53
3.3.3 Etske overveielser.....	54
<b>4.0 Resultater og drøfting.....</b>	<b>56</b>
4.1 Tolkende eller instrumentell lesing?.....	59
4.1.1 Lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid.....	59
4.1.2 Høytlesning med lesestopp og litterær samtale.....	68
4.2 Elev- eller lærertekster?.....	76
4.2.1 Barne- og ungdomslitteratur.....	76
4.2.2 Didaktisk lesning av novellene ”Fisketur” og ”2093” .....	82
4.2.3 Elevenes personlige tilnærminger til novellene.....	87
4.2.4 Samtaler om tekstene.....	92
4.2.5 Elevtekst, lærertekst eller fellestekst.....	97
4.3 Lærerroller.....	101
<b>5.0 Avsluttende betraktninger.....</b>	<b>107</b>
5.1 Oppsummering av funn.....	107
5.2 Sluke, bruke eller nyte?.....	110
<b>6.0 Litteratur.....</b>	<b>113</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>119</b>

***Takk til:***

- Torill Steinfeld for klok og lærerik veiledning
- Norsk barnebokinstitutt, ved Kjersti Lersbryggen Mørk og Karin Beate Vold, som stilte opp og svarte på alle mine spørsmål
- Marianne Lillesvangstu som delte både informasjon og engasjement via telefon og e-post
- Lærer A, B og C som slapp meg inn i tanker og travel hverdag
- Klasse A, B og C for god mottakelse og innsats
- Erna Osland og Andri Snær Magnason for fine noveller
- Anne og Espen som kommenterte og korrigerte
- Heiagjengen

## 1.0 Innledning

### 1.1 Leseopplæring på mellomtrinnet

De siste ti årene har det blitt fokusert på hvordan leseopplæringen drives i norsk skole. Bakgrunnen for dette har blant annet vært resultatene fra internasjonale lesetester, hvor norske elever har gjort det dårligere enn elever i land som det er naturlig å sammenligne med.<sup>1</sup> Debattene har gått, i og utenfor skolekretser, og mange løsninger har blitt lansert. Flere leseaksjoner har også blitt introduserte i skolen, lokalt og nasjonalt. Noen av disse aksjonene vektlegger lesing av fagbøker og sakprosa, mens andre tar utgangspunkt i skjønnlitteraturen. Jeg har her valgt å konsentrere meg om mellomtrinnet og lesninger av fiksjonstekster i skoletiden. Videre har jeg ønsket å analysere metoder utarbeidet av Norsk barnebokinstitutt. Det jeg ønsker å undersøke er hva slags lesemåter disse metodene legger opp til: hvordan skal elevene nærme seg, og lese, skjønnlitterære tekster.

Før jeg presenterer prosjektet, ønsker jeg kort å gjøre rede for min bakgrunn innenfor feltet. Ved å ha arbeidet som lærer i grunnskolen fra 1995, hovedsakelig på mellomtrinnet, har jeg opplevd behovet for å styrke elevenes lese- og tolkningskompetanse, både fra eget og andres hold. I løpet av denne tiden har det vært tre ulike mønster-/læreplaner i bruk i grunnskolen,<sup>2</sup> hvor det ved innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006b) har vært lagt vekt på lesing som en av de grunnleggende ferdighetene.<sup>3</sup> Som norsklærer har jeg vært inspirert av, og støttet meg til, leserorientert teori; at teksten oppstår i møtet med leseren og at hver enkelt har sin genuine leseopplevelse. I tillegg til at elevene har fått mye tid til lesing av skjønnlitteratur, har jeg selv lest prosatekster, både med og for klassene. Etter hvert har det oppstått en fornemmelse av at private leseopplevelser har blitt tillagt for mye vekt på bekostning av bearbeidelse av det som er blitt lest. For å beskrive leseprosessen med Umberto Ecos bilder fra *Seks turer i fortellingens skoger* (1994), vil det være flere veier gjennom en skjønnlitterær tekst. Elever vil kunne finne fram på egen hånd, men også ha glede og nytte av å bli vist mulige lesninger. Hva kan en samtale om teksten tilføre lesningen, sammenlignet med hva mellomtrinns elever finner på egen hånd?

En lærer ønsker selvfølgelig å legge til rette for gode møter mellom leser og tekst. Slik sett bør man fra skolehold ikke bare gjennomgå metodikken, men også teorien bak

---

<sup>1</sup> Jeg tenker her på resultater fra undersøkelser som PISA og PIRLS. Disse blir omtalt i kapittel 2.

<sup>2</sup> Mønsterplanen av 1987, Læreplanen av 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006

<sup>3</sup> Kunnskapsløftet fokuserer på fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet 2006b).

aktuelle leseaksjoner. Korte svarfrister og hektiske hverdager kan imidlertid føre til at ikke alle valg blir tatt på like gjennomtenkt grunnlag. Hva vet skolens ledelse eller lærere om den eller de aksjonene skolen velger å ta i bruk? Valgene som tas kan påvirke mye av litteraturarbeidet i klassene. Når jeg nå med masteroppgaven fikk anledning til å gå inn i og bruke god tid på et tema, ble nettopp slike leseaksjoner interessante å studere. Utgangspunktet mitt ble dermed å gå ut av lærerrollen, for å analysere noen av metodene i en leseaksjon som brukes på mellomtrinnet.

## **1.2 Leseaksjoner**

Fokuset på leseresultatene til norske elever har ført til økt oppmerksomhet på lesing og lesestrategier; å lese med det formål å tilegne seg kunnskap. Her har det kommet mye undervisningsmaterieell på 2000-tallet, for eksempel fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger: *Fagbok i bruk* (Engen og Helgevold 2006). Det er satt i gang en rekke tiltak som følge av Utdannings- og forskningsdepartementets tiltaksplan *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003–2007* (Utdanningsdirektoratet 2005).

Målsettingen for denne planen var å ”styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og skolebibliotek, og øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring ...” (ibid. s. 22). Tiltak har vært rettet mot elever og lærere, men også skolebibliotekarere, foresatte og barnehagebarn har vært målgrupper i enkelte tiltak. Det samme gjelder gutter, da det har vært gjennomført flere prosjekter rettet mot gutter som en gruppe. Mange av disse aksjonene vektlegger at elevene må få økt både leseglede og lesehastighet, og legger opp til mengdelesing. Her har også forlagene engasjert seg, og hver høst arrangerer bokhandelselskapet Norli, i samarbeid med Aschehoug, Gyldendal, Cappelen, Damm, Kunnskapsforlaget, Det Norske Samlaget og Lydbokforlaget ”Lesereisen” for mellomtrinnet.<sup>4</sup> Her skal hver enkelt elev lese mest mulig, og ikke bruke tid på mange skriftlige oppgaver eller samtaler.

Av de mange leseaksjonene og -prosjektene som tilbys skolen, skiller Norsk barnebokinstitutt ”Teksten i bruk” seg ut, blant annet ved at det kalles et litteraturformidlingsprosjekt. I dette ligger det andre konnotasjoner enn i begrepet leseprosjekt. Litteratur skal formidles. Det skiller seg også ut ved å rette seg mot lærere, men når elevene gjennom lærernes utprøving av lesemetoder i sine respektive klasser. Prosjektet har ikke vært tilgjengelig for alle norske skoler, men i perioden 1999–2008 har prosjektet

---

<sup>4</sup> Deltakerlisten for 2008 viser at 1990 påmeldte skoler  
[http://www.norli.no/NORLI\\_HTML/ibeCCtpSctDspRte.jsp?section=10602](http://www.norli.no/NORLI_HTML/ibeCCtpSctDspRte.jsp?section=10602) [Lesedato: 24.09.2008]

spredd seg til ett pedagogisk senter og 53 skoler i 12 fylker.<sup>5</sup> Av disse er 19 barne- eller kombinerte barne- og ungdomsskoler, 19 rene ungdomsskoler og 15 videregående skoler. Norsk barnebokinstitutt er det nasjonale kompetansesenteret for barne- og ungdomslitteratur i Norge, og finansieres statlig via Kultur- og kirkedepartementet.

Litteraturformidlingsprosjektet har vært knyttet til Utdannings- og forskningsdepartementets tiltaksplan, *Gi rom for lesing*, som et videre- og etterutdanningstilbud for lærere. Prosjektet er finansiert gjennom Den kulturelle skolesekken og Norsk kulturråd. At så mange sentrale aktører står bak denne formen for litteraturundervisning gjør det interessant å se nærmere på.

Ane Aamodt skriver rapporten *Inn i teksten?* at det kan være interessant å få arbeidsmetodene nedfelt i lærerutdanningen (2002, s. 57). I 2007 kom boken *Inn i teksten, ut i livet – nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn), og den presenterer prosjektets metoder og erfaringer gjort av prosjektledelse og lærere. Kapitler fra denne boken er nå pensum ved blant andre følgende utdanningsinstitusjoner og linjer: Universitetet i Agder sin allmennlærerutdanning,<sup>6</sup> Høgskolen i Bergen sin allmennlærerutdanning, norsk påbygging, samtidstekster for barn og unge,<sup>7</sup> og ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, norsk i grunnutdanningen.<sup>8</sup> At kommende lærere leser om metodene fra prosjektet gjør det også spennende å se nærmere på hva slags tanker som ligger bak.

Barnebokinstituttet henvendte seg i 1999 til mellomtrinnets lærere og elever. Mellomtrinnets elever ble, ifølge prosjektledelsen, valgt fordi 10–13-åringene er habile lesere som fremdeles er mottakelige og motiverte for å lese. Prosjektet har skiftet navn underveis, og målgruppene har også skiftet. Ungdomsskoler og videregående skoler har blitt trukket inn, men ifølge prosjektleder Marianne Lillesvangstu, har det hele tiden vært interesse fra mellomtrinns lærere. For å begrense målgruppen, valgte jeg derfor å holde meg til dette trinnet. Mellomtrinnet er videre en periode i opplæringen, hvor det har blitt etterlyst systematisk leseopplæring. Strategiplanen *Gi rom for lesing* gikk fra 2003 til 2007. Sluttrapporten *Det er nå det begynner!* (Trond Buland m.fl.) forelå i mai 2008. Der anbefales det at arbeid med lesing videreføres på mange områder, blant annet plan- og kartleggingsarbeid, skole-hjem-samarbeid, tilpasset leseopplæring og kompetanseheving. Rapporten peker særlig på behovet for å lære mer om den andre leseopplæringen, ”... altså den oppfølgende leseopplæringen ut over 4. trinn. Mye tyder på at den største utfordringen i

---

<sup>5</sup> Ifølge oversikt fra prosjektleder Marianne Lillesvangstu, datert oktober 2007

<sup>6</sup> <http://uia.no/lu>; Samlet plan for allmennlærerutdanningen Kristiansand 2008-2012 [Lesedato: 14.03.2009]

<sup>7</sup> <http://www.hib.no/biblioteket/pensumlister/al/2008/A30NO2208.asp> [Lesedato: 22.09.2008]

<sup>8</sup> <http://www.hist.no/content.ap?thisId=23496> [Lesedato: 11.11.2008]

leseopplæringen i dag ligger nettopp der” (ibid. s. 119). I den forbindelse kan det være interessant å undersøke måter å lære opp lesere på. Hva kan litteraturundervisning bidra med for denne aldersgruppen?

”Teksten i bruk” sine metoder, samt lesemåtene i noen av disse, er hovedområdet i denne oppgaven. I det følgende kommer jeg til å omtale det som et prosjekt, da det er ment å ha lengre varighet enn det som kan defineres som en aksjon. I løpet av prosjektperioden læres metodene til ”Teksten i bruk” gjennom samlinger og utprøving. Hvilken rolle får læreren ved de valgte metodene? Vil det være snakk om en tilbaketrukket eller en tydelig fagperson?

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Min undersøkelse bygger på tilgjengelig teori og materiell i tilknytning til prosjektet og metodene, tre lærerintervjuer, lesninger av to noveller gjort med tre klasser på mellomtrinnet og spørreskjema besvart av elever i disse klassene.

I en kvalitativ studie med vekt på ”Teksten i bruk” sine metoder, ble lærere i prosjektet en naturlig innfallsvinkel. Jeg ønsket å få innblikk i deres erfaringer med prosjektet og vurderinger av metodene, og fikk gjennom Norsk barnebokinstitutt kontakt med tre lærere som underviste på henholdsvis 5., 6. og 7. trinn. Disse intervjuet jeg om de ulike metodene i prosjektet. Felles for lærernes erfaringer var at noen av metodene ikke var tatt i bruk, mens andre ble brukt i stor grad. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å konsentrere min analyse om de metodene som alle refererte til, henholdsvis ”høytlesing med lesestopp og litterær samtale” og ”lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid”. Hva som ligger i metodene vil utdypes i kapittel fire. Med bakgrunn i at valget falt på disse to metodene i et litteraturformidlingsprosjekt, vil det i fortsettelsen være snakk om lesing av fiksjonsprosa. Jeg kommer imidlertid i stor grad å benytte begrepene skjønnlitteratur eller litterære tekster, eventuelt bare tekster.

I tilknytning til intervjuene jeg gjorde med lærerne i ”Teksten i bruk”-prosjektet, gjennomførte jeg to skjønnlitterære lesninger i lærernes klasser. Målsettingen var å sammenligne didaktiske lesninger med det elevene fant i tekstene, samt undersøke mulighetene for å la disse lesningene møtes ved bruk av prosjektets metoder.

### **1.4 Problemstilling**

Tittelen på denne masteroppgaven er: *Lesemåter i et litteraturformidlingsprosjekt - en studie av to metoder fra ”Teksten i bruk”*. Lesemåter skal her forstås som måten man leser på.

Louise Michelle Rosenblatt skilte mellom ”estetiske” og ”efferente” (1994), og Bo Steffensen skiller mellom ”fiktive” og ”faktive” lese måter (2005). Jeg ønsker å ta



utgangspunkt i deres inndelinger, men velger selv andre begreper og skiller mellom *tolkende* og *instrumentelle* tilnærminger til litterære tekster. Bak disse begrepene ligger det to forskjellige formål med å lese. Ved tolkende leseemåte vektlegger man opplevelsen den aktuelle lesningen gir og hvilke følelser og reaksjoner som oppstår i leseren. Med instrumentell leseemåte er man i første omgang ute etter å få et overblikk, kunne oppsummere hva man har lest og finne fram til svar. Det skal allerede her slås fast at det sjelden er snakk om enten-eller. Innholdet i disse begrepene vil bli videre utdypet gjennom presentasjonen av både Rosenblatt og Steffensens begreper, med vekt på førstnevnte, samt gjennom en klargjøring av min begrepsbruk, innledningsvis i kapittel fire.

Undersøkelsen er delt inn i følgende delspørsmål:

Hvilken leseemåte dominerer i beskrivelsene og bruken av metodene?

Først ønsker jeg å se på de valgte metodene ut ifra et teoretisk ståsted. Både ”høytlesing med lesestopp og litterær samtale” og ”lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid” presenteres i boken *Inn i teksten – ut i livet, nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen, Dahll-Larsson, 2007), samt på hjemmesidene til Norsk barnebokinstitutt<sup>9</sup>. Med utgangspunkt i disse presentasjonene vil jeg studere det som står, og drøfte om det vil være mulig å kategorisere leseemåtene i metodene som enten tolkende eller instrumentelle. Videre ønsker jeg å undersøke læreres erfaringer med metodene i klasserommene.

Hva legger mellomtrinns elever merke til på egen hånd, og hva kan litterære samtaler bidra med i deres møte med litteratur?

Personlig tilnærming og den litterære samtalen er sentrale metoder i prosjektet. Hva slags samtaler er det snakk om, og hvem kommer til orde i klasserommene? I denne sammenhengen ønsker jeg å undersøke hva mellomtrinns elever kan finne i komplekse tekster, på egen hånd og gjennom samtaler med andre.

Hvilken rolle får læreren i ”Teksten i bruk” sine metoder?

Ved å lese to noveller med tre klasser fra prosjektet, vil jeg ved hjelp av Birte Sørensens begreper om elevtekst, lærertekst og fellestekst (2001), undersøke hvilke stemmer som står sterkest med metoder fra ”Teksten i bruk”. Hvilke funksjoner skal læreren ivareta? Her kommer jeg hovedsakelig til å undersøke lærerrollen i metodene ”høytlesing med lesestopp og litterær samtale” og ”lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid”.

---

<sup>9</sup> [http://www.barnebokinstituttet.no/forskning\\_og\\_formidling/formidling](http://www.barnebokinstituttet.no/forskning_og_formidling/formidling) [Lesedato: 11.09.2008]

## 1.5 Forskning gjort på området

Norsk barnebokinstitutt har veiledet lærere i de aktuelle lesemetodene fra 1999. Norsk kulturråd evaluerte i 2002 de tre første årene, hvor prosjektet het ”Inn i teksten” (Aamodt 2002). Sylvi Penne skrev i 2003 en rapport, etter å ha fulgt deltakere i den første prosjektperioden: *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur* (Penne 2003). Utover det er det ikke gjort evalueringer eller analyser av dette litteraturformidlingsprosjektet.

Når det gjelder leserundersøkelser, er det ikke gjort så mange av disse i Norge. Sylvi Pennes doktorgradsavhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (2006) må selvfølgelig nevnes, men omfatter norskfaget som helhet, og er lagt til ungdomsskolen og dermed eldre elever. Jon Smidt har gjort undersøkelser av litteraturlesninger, men disse har vært lagt til videregående skole.<sup>10</sup> Ifølge Bo Steffensen, som selv har gjennomført leseundersøkelser, har Sverige vært foregangslandet innenfor leseforskning i Skandinavia (2005, s. 142).<sup>11</sup> Det er også svensk skolevirkelighet man møter i Lars-Göran Malmgrens undersøkelse *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (1997), i Staffan Thorsons *Den dubbla receptionen* (2005), Gunnilla Molloy's *När pojkar läser och skriver* (2007) og i Annette Ewalds doktorgradsavhandling *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (2007). Det finnes norske avhandlinger om leseopplæring for mellomtrinns elever. Jeg kan her nevne Lise Helgevolds hovedfagsoppgave, *God leseopplæring på mellom- og ungdomstrinnet – Hva er det, og hva kan skolen gjøre for å ivareta den?* (2002) Våren 2008 kom en masteroppgave med tittelen *En barnebok i klasserommet: Didaktisk strategi, respons og meningsutbytte* (Wirak).

I kapittel to kommer jeg tilbake til de nevnte undersøkelsene. Ingen av disse ser imidlertid på leseaksjoner som fenomen. En undersøkelse av en leseaksjon på mellomtrinnet må derfor anses som relevant, omfanget av slike aksjoner og prosjekt tatt i betraktning. I det følgende ønsker jeg først å gå inn i teorien jeg bygger på, før jeg i kapittel tre presenterer metodene mine og utvalget av informanter. I kapittel fire presenteres og drøftes funn fra teorien bak prosjektet ”Teksten i bruk”, og mine empiriske undersøkelser. Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem kommentere funn, og gi svar på delspørsmålene fra problemstillingen.

---

<sup>10</sup> Et eksempel er *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fan : en empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*, Universitetet i Trondheim, 1988.

<sup>11</sup> Bo Steffensens undersøkelser, i forbindelse med hans doktorgradsarbeid, ble offentliggjort i hans egen *Fiktion som teksthandling*, i 1991.

## 2.0 Litteraturteoretiske og didaktiske perspektiver

Dette kapittelet består av en redegjørelse for teorien jeg bygger mine undersøkelser og drøftinger på, samt didaktiske refleksjoner rundt skjønnlitteraturens rolle i dagens skole. Innledningsvis vil elever på mellomtrinnet bli beskrevet som lesere, ut ifra Joseph Appleyards inndeling (1991). Deretter trekker jeg et skille innenfor leserorientert teori, og presenterer teoretikere og pedagoger som belyser forskjellen på transaksjonsteori og konstruktivisme. Både lesemåter og lærerroller blir forskjellige ut ifra valg av ståsted.

### 2.1 Leseutvikling

Flere har forsøkt å beskrive hvordan vi utvikler oss som lesere. Prosessen går fra den første koblingen mellom lyd og bokstav, til man kan reflektere over innhold, analysere oppbygging og oppnå dypere forståelse av komplekse verk, skjønnlitteratur som sakprosa. For å registrere denne utviklingen har stadig flere norske grunnskoler tatt i bruk et leseutviklingsskjema (LUS). Skjemaet er utviklet i Sverige av Birgita Allard, Margret Rudqvist og Bo Sundblad, og skal hjelpe lærere med å kartlegge elever og gi tilpasset leseopplæring (2006). Første trinn på utviklingsstigen er å kjenne igjen sitt eget navn, såkalt ”logografisk lesning”, det siste er ”litterat lesning” som forutsetter abstrakt og hypotetisk tenkning (ibid. s. 195).

Joseph A. Appleyard presenterer sin utviklingsmodell i *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Han konsentrerer seg, som tittelen sier, om lesing av fiksjon, og tar utgangspunkt i “... an interactional or transactional view of reading such as might be assembled from the works of Iser, Rosenblatt and Holland” (Appleyard 1991, s. 9). Piaget ser på kognitiv utvikling som trinnvise steg mot stadig større kunnskap og forståelse. Han bruker begrep som kognitive skjema for å forklare mental utvikling, hevder at hvert trinn bygger på det foregående, og er vesensforskjellig fra dette (Imsen 1991, s. 197). Appleyard presenterer også utvikling ved hjelp av stadier eller roller, men slik han ser det vil ikke en beskrivelse av vår kognitive utvikling være dekkende for å beskrive hvordan et menneske utvikler seg som leser. Til det trenger man også å ta i betraktning faktorer som kjønn, kulturell påvirkning, gener og sosial bakgrunn.<sup>12</sup>

... maturity in reading does not occur independently of other kinds of development. It involves cognitive structures, affective issues, interpersonal relationships, and particular social roles that the dominant culture proffers to the developing reader.

---

<sup>12</sup> I sin doktoravhandling, *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (2006), viser Sylvi Penne hvordan ungdomsskoleelever med ulik bakgrunn forholder seg til de samme tekstene.

Moreover reading is a skill that not everyone continues as a teenager or an adult, even when they have read much as children. Readers can fail to develop, too (Appleyard 1991, s. 11–12).

Ifølge Appleyard er skolen, og undervisning som gis, ett av mange områder som påvirker oss. Bøkene vi leser og ”... the kind of readers our educational institutions encourage us to be” (ibid. s. 14) må også tas i betraktning når vi studerer leseutviklingen. Valg av litteratur, og hvordan den skal leses, får følger for hva slags lesere som kommer ut av utdanningssystemet. I denne masteroppgaven rettes interessen mot en liten del av skolens leseopplæring, nemlig litteraturundervisningen på mellomtrinnet. Ved å følge Appleyards tankegang kan det videre spørres: Hva slags lesere oppfordrer Norsk barnebokinstitutt elevene til å bli gjennom metodene og bøkene de ønsker at lærere tar i bruk?

Disse fem stadiene eller leserrollene som Appleyard presenterer, bygger på ”the general thesis that the way we organize our experience as readers and the meanings we give to it change significantly as we grow older and that the pattern of these changes can be described (ibid. s. 20–21). De fem rollene skal forstås som den ideelle utviklingen, og presenteres her i Sylvi Pennes oversettelse (Penne 2001, s. 288): 1. Den lekende leseren (førskolebarnet) 2. I heltenes verden (mellomtrinnet) 3. Den meningssøkende/tenkende leseren (ungdomstrinn og videregående skole) 4. Den analyserende leseren (høgskole og universitet) 5. Den pragmatiske leseren (den voksne leseren).<sup>13</sup>

Hva kan da slike leserroller bidra med hvis det forekommer store individuelle forskjeller innenfor hver av dem? Appleyard hevder at de vil hjelpe oss til å forstå utviklingen, men også kunne være til pedagogisk hjelp (1991 s. 16). Leserrollene kan, i likhet med trinnene på leseutviklingsskjemaet til Birgita Allard m.fl. (2006), si noe om hva som er forventet av leserne, og også gi en pekepinn på hva slags undervisning som vil være nyttig. Under kommer jeg til å gi en kort presentasjon av de viktigste trekkene ved to av Appleyards lesertyper. I og med at min undersøkelse er rettet mot mellomtrinnet, konsentrerer jeg meg om barn i alderen 10–13 år. Disse er ferdige med førskoleårene, og hovedparten av elevene skal ifølge Appleyard være i gruppe to, i heltenes verden. Nå er det ikke mulig å utelate gruppe tre her, da en mellomtrinns elev også kan være en meningssøkende og tenkende leser.

---

<sup>13</sup> Appleyard poengterer at hans fem modellesere er kulturbestemte. Han gjør dermed ingen krav på at de skal ha universell betydning (Appleyard 1991, s. 15).

### **2.1.1 I heltenes verden**

I og med at Appleyard plasserer lesere mellom seks og tolv år i denne gruppen, vil det her selvfølgelig være snakk om store forskjeller og generaliseringer. Det som imidlertid kan sies å være felles for barn i denne aldersgruppen, er at etter hvert som de lærer seg å lese, vil de oppdage at lesing, i tillegg til å være en grunnleggende ferdighet, også er en måte å utforske verdenen på. Ved å lese kan de møte den verdenen de lever i gjennom andres opplevelser. Gjennom lesning om helter og heltinner som mestrer farefulle utfordringer møter barnet noen som er gode å identifisere seg med. Appleyard ser dette som ubevisste analogier til barnas egne liv. De er på vei bort fra det trygge hjemmet og over i en verden med ulike utfordringer. De har behov for å lese at alt går bra, og at alt får en lykkelig slutt.

Barn i denne alderen leser eventyr. Dette må forstås vidt, da det kan være snakk om alt fra Askeladden til Harry Potter. Hovedpoenget er at det skal være en handlende helt, som i et typisk handlingsforløp utsettes for fare, lykkes i å løse problemet og skaper orden til slutt. Appleyard påpeker også at mer realistiske bøker kan ha lignende oppbygging; et barn som flytter til et nytt sted, skaffer seg venner og blir akseptert, vil kunne gi samme mestringsfølelse.

Litteratur med handling og dialog er typisk for denne aldersgruppen. Bøkene er episodepregede med enkle plott, karakterene er stereotyper, språket er enkelt og har få beskrivelser. Barns antitetiske tenkning skaper grunnlaget for de typiske heltene og de slemme motstanderne. Appleyard viser til Northrop Frye som i det tredje essayet i *Anatomy of Criticism* (1968) beskriver fire, allmenne litterære framstillingsmåter. Disse fire typene med sine arketypiske tema (romansen, tragedien, satiren og komedien) representerer fire aspekter ved en sentral og samlende myte. Gjennom en form for simile gis de opprinnelige mytiske gudefortellingene en ny drakt, men komparative studier av myte og fortelling kan avdekke likheter (ibid. s. 137). Det arketypiske aspektet ved romansen beskrives av Frye som "a sequence of marvellous adventures" (ibid. s. 192) og karakteriseres som fortellinger med liten grad av kompleksitet. "Characters tend to be either for or against the quest. If they assist it they are idealized as simply gallant or pure; if they obstruct it they are caricatured as simply villainous or cowardly" (ibid. s. 195). Den litterære romansen harmonerer dermed med barnets behov for konflikter og spenning, men med et oversiktlig persongalleri. Behovet for tydelige helter og antihelter henger og sammen med barnas behov for handling, og at alt skal skje i en gitt rekkefølge. Alderen tilsvarer Piagets konkret operasjonelle stadium, og først fra tiårsalderen av kan man forvente at barn kan reversere logiske operasjoner, og gå fra virkning til årsak. Da vil det også oppstå et behov for karakterer som ligner mer på virkelige

mennesker. "A boy or girl age 10 to 13 is interested in and can imagine the thoughts and feelings of others in ways that are beyond the capacity of children ages 7 to 10" (Appleyard 1991, s. 87). De kan derfor etter hvert gå lei av denne litteraturen og søke mer komplekse personskildringer.

Barn vil etter hvert lære seg at det er forskjellige måter å lese på "... some for the satisfaction of being able to imagine oneself in this world, but others for a much different purpose: to acquire information" (ibid. s. 78). Appleyard hevder at denne bevisstheten om to måter å lese på forandrer måten barn leser fiksjon på, og at skolen prioriterer faktaorientert lesning. Han viser i den sammenheng til Jeanne S. Chall som også har delt inn leseutviklingen i stadier. Hun beskriver utviklingen for denne aldersgruppen på følgende måte:

The third stage (grades four to eight or nine) is the beginning of the long course of reading to learn new knowledge, information, thoughts, and experiences – of relating print to ideas. ... In this stage, prior knowledge and experience become important for understanding new ideas, and children have to learn the process of finding information efficiently in what they read (i: Appleyard 1991, s. 81).

Slik sett vil altså barn på mellomtrinnet gradvis lære seg til å lese fort, og lete etter viktig informasjon. Barn trenes i å øke lesehastigheten fordi de kan ha glede av det i alle lesesituasjoner. Effektiv lesing knyttes nok først og fremst til lesing av tekster som skal gi informasjon, og hvor det som leses kan gjenfortelles eller forklares til lærer eller medelever.

Kjønn kan også påvirke lesingen. Fra barn er helt små, vil de definere seg ut ifra kjønn. I en slik bevissthet ligger også andres forventninger til dem. Dette får innvirkning på hvilke bøker som velges, og hvilken leser man er. Center for Børnelitteratur i Danmark gjennomførte en undersøkelse av danske barns lesevaner i 2000 og 2001, blant henholdsvis 9–12-åringer og 14–15-åringer. I 2003 gjennomførte senteret samme undersøkelse i Sverige og Norge (Øster 2004). I undersøkelsen fra 2003 ser vi at norske elever, når de blir bedt om å skrive opp de beste bøkene de har lest, i stor grad trekker fram de samme forfatterne. J.K. Rowlings Harry Potter-bøker er blant favorittene på hele mellomtrinnet, og fra 6. klasse deler de også interessen for *Hobbiten* og *Ringenes Herre* av J.R.R. Tolkien. Grøsserbøkene til R.L. Stine står sterkest hos guttene, som har dem blant "topp tre" alle årene på mellomtrinnet. Stines bøker er også representert hos jentene, men kommer der mer i bakgrunnen, til fordel for blant annet Elisabeth-serien av Hilda Stahl, bøker som for øvrig ikke finnes blant guttenes favoritter. I 7. klasse viser også guttene interesse for Mads Wahls Eva og Adam-bøker, bøker som er blant jentenes favoritter i både 6. og 7. klasse. Kort oppsummert kan man her se at både gutter og jenter på mellomtrinnet gjerne leser fantasybøker. Guttene velger i større grad

grøssere, mens jentene har flere romantiske bøker blant sine favoritter (Øster 2004, s. 85–96). I forlengelsen av sjangervalgene kan det også nevnes at gutter og jenter kan foretrekke sitt eget kjønn i helterollen. Joseph Appleyard viser til undersøkelser som påpeker nettopp dette. "... boys prefer stories of male heroes involved in adventure and mystery and girls prefer stories about female characters in home and school settings" (Appleyard 1991, s. 91). Etter hvert som de kommer opp i tenårene vil de imidlertid søke mot bøker med protagonist av motsatt kjønn. Her kan det imidlertid se ut som jentene gjør dette valget tidligere enn guttene og at de kan velge litteratur med mannlig helt allerede fra 5. klasse. Guttene gjør dette først på 8.–10.trinn (ibid. s. 91–92).

For å gå tilbake til Østers undersøkelser, kan det være verdt en kommentar at det i en undersøkelse av lesevaner ikke er noen faktabøker som kommer på listene over de beste bøkene barna har lest. I rapporten hennes står det ingen ting om elevene ble bedt spesifikt om å nevne skjønnlitterære bøker eller bare de beste bøkene (Øster 2004). Det kan her selvfølgelig være snakk om elevenes antakelser om hvilke bøker de skulle ta stilling til. I rapporten *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid!*, gis det eksempler på gutter som definerer lesing som lesning av skjønnlitteratur (Helgevold og Hoel 2005). I denne rapporten pekes det også på at mange gutter viser en tendens til å velge bøker ut ifra et nytteperspektiv. De ønsker å lære og få kunnskap, og velger dermed litteratur som kan bidra til dette. Disse guttene er imidlertid 15 år, og hører slik sett hjemme på det neste utviklingstrinnet.

### **2.1.2 Den meningssøkende leseren**

Appleyards tredje stadium kan kalles tenåringsfasen. Han begrenser det selv til alderen 13–17 år, og tilskriver leseren alt det innebærer av fysiske endringer, våknende seksualitet, idealisme, selvopptatthet, humørsvingninger, ambisjoner og ambivalenser. Det kan her være snakk om å føle seg splittet mellom en ytre, observerbar person og en indre med sterke følelser, tanker og meninger.

Disse leserne leser gjerne om noen som opplever en virkelighet lik deres egen. Hvis tenåringsleseren syns noe er vanskelig, kan de ønske å lese om personer med problemer som ligner. De har dessuten kommet ut av sin sort-hvitt-tenkning, og søker i tekstene personskildringer som er sammensatte og mer lik virkelige mennesker. Som nevnt over, vil denne utviklingen kunne starte allerede fra tiårsalderen, men ønsket om komplekse karakterer blir større i tenårene.

The difference is that the juvenile books all deal with an innocent world, where evil is externalized and finally powerless, where endings are happy. The adolescents' books deal with sex, death, sin, and prejudice, and good and evil are not neatly separated but

mixed up in the confused and often turbulent emotions of the central characters themselves (Appleyard 1991, s. 100).

Kjønn får, ifølge Appleyard, en sterkere betydning i valg av litteratur i denne aldersgruppen. Dette er en følge av tenårings behov for identifiseringsfigurer, og ønsket om å finne seg selv. I sin hovedfagsoppgave, *Ungdom og skjønnlitteratur*, undersøkte Kristin Sander Viken lesevanene til norske 15-åringer (Viken 2005). Når det gjelder hva disse ungdommene ønsket å lese, fant hun ut at jentene var nokså altetende i sjangervalg. Temaene de ønsket lese om harmonerte med det de kunne finne i ungdomsbøker, for eksempel forelskelse, problemer, fest og rus. Ifølge Sander Vikens undersøkelse har gutter snevrere interessefelt, og mange vil absolutt ikke lese om kjærlighet eller problemer. Guttene vil lese actionfylte eller historiske fortellinger.

Når det gjelder lesemengde i fritiden, leste majoriteten av Sander Vikens informanter ikke noe eller mindre enn 30 minutter daglig. Av de som ikke leste daglig, var det dobbelt så mange gutter som jenter (ibid 40). Hvorvidt denne elevgruppen hadde lest mer da de var yngre, tar ikke Sander Viken stilling til. Appleyard slår fast at tenåringsfasen er en periode hvor mange slutter å lese på frivillig basis (1991, s. 99). Dette bekreftes også i undersøkelsen av norske barn, gjort av Anette Øster og Center for børnelitteratur (2004). Mengden av fritidslesningen reduseres med alderen for begge kjønn. Her defineres flittige lesere som de som leser flere ganger i uken eller mer. For guttene er det 55 % i 5. klasse, 44 % i 7. og 36 % i 9. klasse. Tilsvarende tall for jentene er 59, 52 og 45 %. I motsatt ende av skalaen er de som sjelden eller aldri leser. For guttene hører 36 % hjemme i den gruppen i 5. klasse, 37 % i 7. og 53 % i 9. klasse. Antall jenter som sjelden eller aldri leser er 24 % i 5. klasse, 30 % i 7. og 38 % i 9. klasse (ibid 67–70). Tallene jeg har valgt å presentere skjuler at lesemengden går noe mer opp og ned enn det som kommer fram her. Tendensen er uansett klar, tiden brukt på lesing i fritiden avtar i løpet av grunnskoletiden. Når det gjelder årsaker til at lesingen på fritiden avtar, er det vanligste svaret mangel på tid. Andre svar tyder på at leseaktiviteten har lav eller barnslig status, at det er kjedelig å lese eller at det er vanskelig å finne gode bøker (ibid 78–83).

Det er interessant å se hvilke faktorer tenåringer vektlegger når de skal vurdere skjønnlitterære bøker, og Appleyard skisserer i den forbindelse tre områder. For det første ønsker de å finne litteratur som involverer, og som gir dem identifikasjonsmuligheter. Et annet ønske er økt grad av realisme. På dette stadiet vil de, for å komme tilbake til Northrope Fries inndeling, være modne for tragedien. (Frye 1968, s. 211). Leserne vokser ut av sin antitetiske tenkning og erkjenner gradvis at livet er komplekst. Slike erkjennelser kan



medføre ønsker om å lese om noen som sliter med problemer. På den måten søker de mørkere opplevelser, som da kan plasseres inn under tragedien. Det tredje ønsket tenåringer har vedrørende litteraturen er at bøkene skal få dem til å tenke. ”The adolescent has become what the juvenile was not, an observer and evaluator of self and others, so it is an easy step from involvement in the story to reflecting about it” (Appleyard 1991, s. 101).

## **2.2 Leserorientert teori**

I løpet av litteraturteoriens historie har fokus ofte blitt rettet mot forfatter og/eller tekst. Etter hvert har imidlertid leseren kommet i fokus, og i denne oppgaven er det leserorientert teori som vil bli studert og brukt. Denne retningen er kjent under ulike navn, og deles ofte inn i tysk ”Rezeptionsästhetik” og amerikansk ”Reader Response”. Resepsjonsteori har styrket sin posisjon fra 60-tallet og fram til i dag. Interessen rettes mot hvordan leseren opplever teksten, hvordan hun leser og hva som skjer i møtet mellom leser og tekst. Som Jane P. Tompkins skriver i innledningen til *Reader-Response Criticism. From formalism to post-structuralism* er ikke reader-response tilhengerne en ensartet gruppe teoretikere (Tompkins 1980, s. ix). ”Reader-response” beskriver, ifølge henne, teorier knyttet til begrepene *leser*, *leseprosess* og *respons*. Videre skriver hun at disse teoriene oppsto som reaksjoner på nykritikkens ensidige interesse for tekstene, og dens ønske om å avdekke meningen i disse.

Orienteringen mot leserne og deres påvirkning på resultatet i leseprosessen har også påvirket litteraturpedagogikken, slik at arbeidet med tekster i undervisningssammenheng nå har en annen form enn under nykritikkens hegemoni. Lærerne har fått flere innfallsvinkler til de litterære tekstene, og de tar i bruk metoder hvor elevenes lesninger prioriteres framfor tekstanalyse. Her finnes det også ulike retninger. Anne Kari Skarðhamar deler leserorientert teori i to hovedgrupper; transaksjonsteori og konstruktivisme (2001). Inndelingen gjøres etter synet på hva som skaper mening i tekst, tekst og leser i et samspill eller i leseren alene. Dette skillet knytter hun opp mot to teoretikere innenfor tysk og amerikansk resepsjonsteori, nemlig Wolfgang Iser og Stanley Fish (ibid. s. 42–43). Det kan diskuteres hvorvidt Iser heller bør presenteres som fenomenolog, og om Fish hevder at en leser skaper en tekst alene eller ved hjelp av tolkningsfellesskapet. Jeg finner det likevel hensiktsmessig å bruke Skarðhamars inndeling. I tilknytning til skillet mellom transaksjon og konstruktivisme, velger jeg å presentere litteraturpedagoger fra hver av de to gruppene, henholdsvis Louise Michelle Rosenblatt og Vibeke Hetmar. Videre utdyping av Iser og Fish sine synspunkter følger under.

### 2.2.1 Transaksjonsteori

I et intervju fra 1997 forklarer Wolfgang Iser bakgrunnen for den tyske resepsjonsestetikken (Maagerø og Tønnessen 2001). For det første var det 19. århundres dannelsesideal om å foredle mennesket ikke lenger holdbart. Jødeutryddelsen under den andre verdenskrigen, hadde vist at "Bildung" ikke nødvendigvis førte til dannelse, og behovet for å fornye dannelsesstenkningen vokste fram i etterkrigstidens Tyskland. Det andre området som påvirket litteraturstudiet var, ifølge Iser, interessen for kritisk tekstteori fra USA: "Spørsmålet dreide seg ikke lengre om å studere hva teksten kunne bety, men mer hva teksten gjorde med sine potensielle lesere" (Iser i: Maagerø og Tønnessen 2001, s. 68).

Iser anså seg som fenomenolog innenfor resepsjonsestetikken fordi han trengte det fenomenologiske begrepsapparatet når han skulle beskrive noe så komplisert som forholdet mellom tekst og leser (ibid. s. 88). I forordet til det første opplaget av *Der Akt des Lesens*, understreket Iser at det som kalles for resepsjonsestetikk, langt fra er så enhetlig som ordet tilsier. Han trakk derfor et skille mellom virknings- og resepsjonsteori. Fra tekstens side er det potensialet i teksten som realiseres i leseprosessen, mens tekst fra leserens perspektiv realiseres ved lesning. "Eine Wirkungstheorie ist im Text verankert – eine Rezeptionstheorie in den historischen Urteilen der Leser" (Iser 1994, s. 8).<sup>14</sup>

Ifølge intervjuet Maagerø og Seip Tønnessen gjorde med Iser, var hans mål å finne måter å beskrive leseprosessen som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Som lesere har vi behov for å skape sammenheng, forstå språket og det som kommuniseres rundt oss. Iser kalte dette for *Sinnkonstanz der Sprache*. Han viste til en setning av Chomsky, "Colorless green ideas sleep furiously" (Iser 1994, forordet til 2.utgave, s. VI), og påpekte at selv en tilsynelatende meningsløs konstruksjon av ord som dette vil vi forsøke å finne mening i. Leser vi det for eksempel som et dikt, kan det tillegges mening som metter leserens behov for forståelse og innhold. Behovet for *Sinnkonstanz* oppstår der teksten forvirrer oss, holder tilbake eller utelater informasjon.

Tekster vil også utfordre leseren ved ikke å kunne fortelle alt. De vil derfor by på ubestemtheter, og graden av disse vil påvirke tolkningen. Ubestemthetene må ha en form for struktur og "zentrale Strukturen von Unbestimmtheit im Text sind seine Leerstellen" (Iser 1994, s. 283). Tomrom, eller *Leerstellen* med Isers terminologi, betegner

---

<sup>14</sup> I forordet til det andre opplaget utdyper Iser hva disse begrepene innebærer for resepsjonsforskningen. "Wirkung und Rezeption bilden (daher) zentrale Forschungsansätze der Rezeptionsästhetik, die angesichts ihrer verschiedenen Zielrichtungen jeweils mit historisch-soziologischen (Rezeption) beziehungsweise texttheoretischen (Wirkung) Methoden arbeitet (Iser 1994, s. I). Videre mener Iser at resepsjonsestetikken kommer til sin fulle rett når disse to målene "aufeinander bezogen werden" (ibid. s. I).

kommunikasjonsbetingelser for interaksjonen mellom tekst og leser. Leserne må forsøke å fylle ut teksten med egne ord og tanker, mellom de ”stedene” forfatteren har gitt oss informasjon.<sup>15</sup> Måten teksten utfordrer leseren på danner grunnlaget for hvordan leseren oppfatter teksten. Hvis alt sies, blir den lett kjedelig. Det samme kan bli resultatet av tekster med for mange eller for store utfordringer for leseren. Lesing av litteratur er langt mer enn avkoding av ord og innhold. Leseakten er for mange også en avkobling eller underholdning. Å leve seg inn i teksten og forsvinne fra det virkelige og hverdagslige livet er for mange drivkraften til å lese litteratur. I den sammenheng er det desto viktigere at teksten har tilstrekkelig med, men ikke for mange, utfordringer for leseren.

Autor und Leser also teilen in sich das Spiel der Phantasie, das überhaupt nicht in Gang käme, beanspruchte der Text mehr, als nur Spielregel zu sein. Denn das Lesen wird erst dort zum Vergnügen, wo unsere Produktivität ins Spiel kommt, und das heißt, wo Texte eine Chance bieten unsere Vermögen zu betätigen. Für eine solche Produktivität gibt es ohne Zweifel Toleranzgrenzen, die überschritten werden, wenn es uns alles deutlich gesagt wird oder wenn das Gesagte in Diffusion zu verschwimmen droht, so daß Langweile und Strapaziertwerden Grenzpunkte verkörpern, die in der Regel unser Ausscheiden aus der Beteiligung anzeigen (Iser 1994, s. 176).

Individuelle forskjeller hos leserne som ferdigheter, interesse og oppmerksomhet, samt deres sosiokulturelle bakgrunn, vil også påvirke hvordan teksten oppleves. Iser sammenlignet teksten med et partitur. Leserne vil i så måte representere de ulike musikerne som spiller notene, og musikken vil variere ut ifra instrument og ferdigheter (ibid. s. 177). I dette vil det også ligge en tanke om at tekster kan være for vanskelige for leseren, og at det må velges utfordring ut ifra ferdighet.

Louise Michelle Rosenblatt var tidlig ute med å påpeke at leseprosessen består av et samspill mellom tekst og leser. Hun var en av de første leserresponsteoretikerne, og allerede i 1938 ga hun ut boken *Literature as Exploration*. I forordet til den svenske utgaven skriver Gun Malmgren at denne boken ble valgt til ett av forrige århundres viktigste pedagogiske verk i USA, hovedsakelig på bakgrunn av Rosenblatts demokratiske grunnidé (Rosenblatt 2002). Rosenblatt understreket verdien av å lære seg å lese skjønnlitteratur for å stimulere innlevelsessevne og følelser, og for å utvikle innsikt, humane verdier og evne til å skifte perspektiv. I den sammenhengen framhevet hun også hvor viktig lærerens valg av skjønnlitteratur kan være. Det vil jeg komme tilbake til under punkt 2.4.1. Når det gjelder Rosenblatts tenkning rundt skjønnlitteratur og demokrati, vil det ikke bli lagt vekt på den

---

<sup>15</sup> Ifølge Torben Weinreich er en vanlig misforståelse å se på Wolfgang Iser og hans Leerstellen som et bilde av en tekst med hull som skal tettes av leserne. Teksten må imidlertid ses som et system av øyer med informasjon, og så må leseren finne veien mellom disse og fylle ut det som mangler. Se Weinreichs artikkel i Dalgaard (2001).

siden av teorien i denne oppgaven. Det jeg kommer til å konsentrere meg om er hennes forklaring av hvordan lesing foregår, og måten hun argumenterte for hva som gir best mulig leseutvikling.

Rosenblatt tok i bruk begrepet *transaksjon* for å beskrive leseprosessen. Hun valgte dette framfor interaksjon, som hun hevdet ga et mekanisk preg av to enheter som virker inn på hverandre, som to deler i en maskin. For å få fram dynamikken i leseprosessen støttet Rosenblatt seg til teori utviklet av John Dewey og Arthur F. Bentley. Dewey er kjent for sin teori om å lære gjennom handling, ”learning by doing”, og også innenfor lesing er leseren og hennes handling viktig. I dette ligger hennes samhandling med teksten, noe som fører til at lesing må ses som en spiralformet bevegelse mellom leser og tekst.

In the past, reading has too often been thought of as an interaction, the printed page impressing its meaning on the reader's mind or the reader extracting the meaning embedded in the text. Actually, reading is a constructive, selective process over time in a particular context. The relation between reader and signs on the page proceeds in a to-and-fro spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed (Rosenblatt 1995, s. 26).

Som lesere er alle preget av tidligere leseerfaringer, sosial bakgrunn og sinnstilstand. Vi møter den litterære teksten med hvert vårt utgangspunkt, og det påvirker også hvordan vi som lesere reagerer på det vi leser. Dette innebærer at den samme teksten kan få forskjellig betydning og verdi, avhengig av tidspunkt, omgivelser eller andre omstendigheter. En tekst kan selvsagt leses flere ganger, men én bestemt lesning kan bare gjøres én gang, aldri gjentas.<sup>16</sup> Vi kan ikke bli den vi var, erfaringsmessig. Dette er bakgrunnen for at Rosenblatt kaller lesning av estetiske tekster en hendelse, ”a poem as an event” (1994, s. 12).

Leseren spiller ut ifra dette en avgjørende rolle i transaksjonen. Rosenblatt understreker imidlertid flere steder at tekstens innhold også er viktig. Hun er ikke enig med dekonstruksjonister om at alle tekster kan motsi seg selv. Det ligger en kjerne i tekstene, og følgelig vil noen tolkninger være mer sannsynlige enn andre.

The import of any work will remain thoroughly personal since it is re-created by a specific personality with its own sense of values. Thus there is not necessarily only one “correct” interpretation of the significance of a given work. ... Nevertheless, the student should be led to discover that some interpretations are more defensible than others (Rosenblatt 1995, s. 108).

I forordet til den svenske oversettelsen av *Literature as Exploration, Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* skriver Gun Malmgren at ”kärnan i Rosenblatts budskap

---

<sup>16</sup> I et intervju med studenter fra Universitetet i Miami i 1999, forklarer Rosenblatt at lesninger aldri kan gjentas fordi hver lesning er ”... the coming together of a particular personality and a particular text at a particular time” (Marinaccio 1999, s. 1).

handlar om att skapa forståelse för betydelsen av att i undervisningssammenhang få till stand ett givande samspel (transaction) mellom text och læsare” (Rosenblatt 2002, s. 5). Rosenblatts utgangspunkt var at leseren på en eller annen måte må være berørt av teksten for å kunne utvikle forståelse av et litterært verk. Da kan det ikke benyttes undervisningsmetoder som primært tar sikte på å overføre kunnskap, eller som unngår å berøre elevene. Hun var kritisk til ensidig vektlegging av kunnskapsoverføring. Forståelsen vil bli en annen hvis eleven får komme til orde med sine opplevelser av teksten, sammenlignet med hva hun sitter igjen med etter å ha blitt fortalt andres meninger om hvordan en gitt litterær tekst skal tolkes.

It is not at all surprising that so few of even our college graduates have formed the habit of turning to literature for pleasure and insight. The novel or play or poem has been made for them too much something to know *about*, something so summarize or analyze or define, something to identify (Rosenblatt 1995, s. 56–57).

Hun kritiserte litteraturundervisningen for å ligne et sportsarrangement, hvor læreren står for prestasjonen, mens elevene blir det passive publikumet som ser på. ”As long as an artificial and pedantic notion of literary culture persists, students will continue in their indifference to the great work of the past and present” (ibid. s. 65). Spørsmålet er om leseren opplever teksten som relevant for sitt eget liv? Unge mennesker har et behov for å forstå både seg selv og lære om andre, og dette utgjør ifølge Rosenblatt en viktig vei inn i litteraturen. Personlig engasjement i en tekst vil medføre økt oppmerksomhet i forhold til tekstens oppbygging.

A reciprocal process emerges, in which growth in human understanding and literary sophistication sustain and nourish each other. Both kinds of growth are essential if the student is to develop the insight and the skill needed for participation in increasingly complex and significant literary works (ibid. s. 52).

En oppsummering av Rosenblatt, så langt, peker mot ønsket om en engasjerende litteraturundervisning med rom for personlige opplevelser, som også ivaretar tekstens iboende kvaliteter. Hun var videre opptatt av måten man skulle lese tekstene på, og at elevene måtte få lese litteratur som angikk dem. Rosenblatts lesemåter og hennes syn på litteraturvalg kommer jeg inn på under henholdsvis 2.3.2 og 2.4.1. Hun var også opptatt av samtalen om litteratur, noe som omhandles under 2.4.3.

### **2.2.2 Konstruktivisme**

Den andre gruppen innenfor leserorientert teori kan, ved hjelp av Skarøhamars begreper, plasseres under rubrikken *konstruktivisme*. For konstruktivistene er leseren den mest interessante, da de tenker seg at teksten oppstår under lesningen. Ifølge Skarøhamar har teksten ”mistet sin autoritet”, da den blir til mens leseren leser. ”Her gjelder det ikke å fylle ut tomme plasser, men å skape en helt ny betydning fra grunnen av” (Skarøhamar 2001, s. 43).

Til dette må det kunne innvendes at ulike lesere neppe vil sitte igjen med *helt* forskjellige lesninger, da det gjerne er noe i teksten som oppfattes likt. Kulturelle referanser og språklige fellesskap vil være med på å påvirke våre tolkninger. Dette understreker at det knapt vil være mulig å skape ”ny betydning fra grunnen av”. Det vil imidlertid kunne være store forskjeller på hvordan en tekst tolkes, så til en viss grad vil tekster oppstå i møtet med leserne.

Stanley Fish har blitt stående som den fremste representanten for ”Reader-Response”-teori i USA, og *Is there a Text in this Class?* regnes som hans hovedverk (Fish 1980a). Som leser skal man ikke spørre hva teksten betyr, men hva den gjør. De samme ordene eller ytringene kan få forskjellig mening, avhengig av kontekst og hvem som tolker. En leser må imidlertid, i tillegg til evnen å avkode tegnene, oppøve litterære ferdigheter. Øystein Aspås skriver i sin artikkel ”Resepsjonestetikk og reader-response” at Fish viser til begrepet *informert leser*; en idealisert størrelse med kunnskap om sjangere, språk, kultur og lesing (Aspås 2005). Noen lesere vil altså være mer kvalifiserte for teksttolkning enn andre, men også kvalifiserte lesere kan tolke forskjellig. Dette hevder Fish henger sammen med lesernes forskjeller i smak og temperament, eller ulike forventninger til hva de vil finne i teksten. Tolkninger med mange likheter kan oppstå der leserne tilhører samme tolkningsfellesskap, der mange benytter seg av de samme strategiene. En skoleklasse vil kunne være et slikt fellesskap. Gruppens forventninger til en tekst vil kunne påvirke om den leses som for eksempel et dikt eller en handleliste. Fish setter dermed tolkninger i sentrum. Mens nykritikken hadde objektivitet som ideal, får det subjektive mer rom hos Fish. Wolfgang Iser kan sies å ha stått i en mellomposisjon, da hans syn var at tekst og leser sammen styrte lesingen (Aspås 2005 s. 14).

I essayet ”Literature in the reader: Affective stylistics”, presenterer Fish sin metode (Fish 1980b, s. 70–100). Denne går ut på at leseren spør seg selv hva teksten gjør mens hun leser. Ved hjelp av to eksempler viser Fish hvordan vi som lesere får forventninger til innholdet ut ifra de innledende ordene. I motsetning til Iser og hans ”Sinnkonstanz” er det ikke her slik at vi skal jakte på meningen i teksten. Fish ber oss skru ned lesetempoet, og kjenne etter hva ordene gjør med oss.

Of course the value of such a procedure is predicated on the idea of meaning as an event, something that is happening between the words and in the reader’s mind, something not visible to the naked eye, but which can be made visible (or at least palpable) by the regular introduction of a “searching” question (what does this do?) (Fish 1980b, s. 74–75).

Senere imøtegår Fish seg selv ved å hevde at dette egentlig ikke er en metode, da den ikke gjør det mulig å organisere tekster. Det er snakk om en *erfaring* som er over i det lesningen er gjennomført, og slik sett blir det et poeng å studere lesernes lesninger.

Anne-Kari Skarðhamar trekker fram Vibeke Hetmar som dansk representant for konstruktivistisk litteraturpedagogikk (Skarðhamar 2001, s. 43). I artikkelen ”Jeg vidste ikke at stjernene kunne le – om litteraturundervisning på mellemtrinnet”, beskriver Hetmar det hun kaller ”divergente undervisningsformer” (Hetmar 2001a). I stedet for å se på læring som en prosess der man stadig får påfyll av mer informasjon og kunnskap, går man ved hjelp av divergent undervisning ”... i stedet ut fra at læring er konstruktion af viden, og at den etableres i dialog med andre – en dialog som er flerstemmig og som aldrig afsluttes” (ibid. s. 12). Olga Dysthe bygger i *Det flerstemmige klasserommet* (1995) på en sosialkonstruktivistisk oppfattelse av undervisning og læring. Hun tar utgangspunkt i dialogbegrepet til Bakhtin og argumenterer for språkets sentrale betydning i læringsprosessen. ”På den ene sida er det en nær forbindelse mellom språk og tenking, og på den andre sida er språket en skapende kraft i forholdet til andre mennesker, enten vi er i eller utenfor klasserommet” (Dysthe 1995, s. 204). Jeg kommer tilbake til Dysthe og hennes syn på dialog under 2.4.3.

Divergent litteraturundervisning må, ifølge Hetmar, ta utgangspunkt i elevenes lesninger og vil ikke kunne planlegges i detalj (Hetmar 2001a). Læreren må legge til rette for at elevene kommer til orde med sine lesninger, og det vil også være viktig å fokusere på elevenes vekstpunkter, ikke mangler. I samme artikkel presenterer hun videre hvordan dette synet har ført til nye former for litteraturundervisning. Dansk læreplan har fått en aktivitet inn i leseplanen som kalles *meddiktning*. Den åpner for at elever, innenfor et klassefellesskap, kan lese en tekst som henholdsvis underholdning, kompensasjon, assosiasjon eller selvrefleksjon. ”Resultatet bliver en undervisning der stritter i mange forskellige retninger, fordi den beveger seg derhen dialogen bringer den” (Hetmar 2001a, s. 12). Men Hetmar påpeker, som Fish, at kulturelle konvensjoner begrenser hvor forskjellige lesningene blir. En slik konvensjon er at elever vil lære seg å lese med fordobling. I artikkelen ”Tekstkompetence”, fra rapporten med samme navn, gir Hetmar en definisjon av hva det vil si å lese med fordobling:

Fordoblingen henviser til den kulturelle konvention at litterære tekster læses og fortolkes på to niveauer. På det ene niveau lever læseren sig ind i tekstens fiktive univers og lærer for eksempel plot, miljø og personer at kende mens han på det andet niveau læser teksten som et udsagn af almenmenneskelig art i forhold til et overordnet

tema. En sådan læseform er grundlaget for det vi i Danmark som oftest forstår ved litterær fortolkning (Hetmar 2001b, s. 4).

Ved å innta et standpunkt som sier at det er snakk om konvensjoner og tolkningskompetanse, vil det ikke bare dreie seg om subjektive lesninger. Bo Steffensen vektlegger også det å lese med fordobling, "... den afgørende konvention for at man har litterær kompetence, og ... den sværeste at beherske" (Steffensen 2005, s. 138). Steffensen, som skiller mellom elev- og tekstorientert resepsjonsteori, har imidlertid et kritisk syn på Hetmars konstruktivistiske tenkning. Han gir Hetmar et allmennpedagogisk utgangspunkt (Steffensen 2005, s. 188). Dette utgangspunktet fører, fortsatt ifølge Steffensen, til at morsmålsfaget blir et kreativt fag, der man fjerner seg fra de opprinnelige tekstene og setter elevenes tekstproduksjon i fokus. For å få et mer faglig utgangspunkt, må innholdet i skjønnlitteraturen framheves og vektlegges. Et slikt utgangspunkt er, slik Steffensen ser det, med på å gjøre morsmålsfaget til et dannelsesfag (ibid. s. 188).

I sin licentiatavhandling argumenterer Hetmar for at det ikke er så stor teoretisk avstand mellom et transaksjonistisk og et konstruktivistisk tekstsyn (Hetmar 1996, s. 112). Hun har imidlertid problemer med å godta at transaksjonsteorien ser teksten både som igangsetter og regulator, samtidig som den frykter at leseren skal sette teksten ut av spill (ibid.). Hetmar kritiserer transaksjonsteorien for å være utydelig i utdelingen av roller til henholdsvis leser og tekst. Ifølge transaksjonsteorien vil noen lesninger ligge nærmere forfatterens kunstprodukt enn andre. Hetmar spør hvem det er som avgjør hvilke lesninger som skal regnes som de mest relevante? "Er det eleven selv der afgør det, eller er det læreren? Teksten er det i hvert fald ikke, for den kan ikke gøre meget andet end at blive læst" (ibid. s. 108). Hetmar spør videre om ikke elevfagligheten og elevlesningen kan være vel så riktige for eleven som en lærerfaglig tolkning vil være. I forlengelsen av dette synspunktet skriver hun at lærerens rolle da endrer seg fra å være den eneste som representerer faglighet til å bli igangsetter, organisator og deltaker i et faglig undervisningsrom. Ifølge Hetmar, åpner et konstruktivistisk tekstsyn for en litteraturpedagogisk praksis som baner vei for samtaler blant engasjerte lesere som ønsker å avdekke mulighetene som ligger i tekstene (ibid. s. 114). Det som skiller det konstruktivistiske tekstsynet fra transaksjonsteorien ligger, slik Hetmar ser det, i hva som oppfattes som en litterær fortolkning. Der hvor transaksjonsteoretikeren tolker noe objektivt og noe subjektivt, tolker konstruktivisten symboliseringer (ibid. s. 118). Symboliseringer må dermed forstås som måten teksten oppstår på for den enkelte, hva slags mening leseren får ut av lesningen. Hetmar understreker imidlertid også her at teksten ikke blir vilkårlig, for "alle individuelle responser hviler på den



institution der udgøres af en lang række litterære fortolkninger – alle indlejret i den kulturelle kontekst” (ibid. s. 118).

I forbindelse med lesninger i undervisningssituasjoner, vil det variere, ikke bare hvordan man leser, men også hvem sine lesninger som kommer fram i plenum. Birte Sørensen bruker begrepene elev-, lærer- og fellestekst om lesninger gjort av henholdsvis elever, lærer eller begge gruppene i fellesskap.<sup>17</sup> I boken *Litteratur - forståelse og fortolkning* presenterer Sørensen flere modeller for det hun kaller *blending* (2001). Dette begrepet rommer en forståelse av at det sjelden vil være snakk om bare én lesning innenfor en gruppe som for eksempel et klasserom. ”Blends” vil i klassesammenheng vise hvilken rolle henholdsvis elever og lærer spiller i en tolkningsprosess. Elevtekstene kan gis stor eller liten plass, og det samme gjelder lærerens lesning. Det beste resultatet får man, ifølge Sørensen, når det skapes ”mappings” mellom elev- og lærertekstene, det vil si når de møtes gjennom et felles språk. ”På denne måte kan der selekteres elementer fra så vel elevenes som lærerens mentale rum” (ibid. s. 159). Jeg kommer tilbake til Birte Sørensen, og hennes ”blends”, under presentasjonen av hvordan elevene i min undersøkelse leste novellene i 4.2.2.

## 2.3 Lesing og litteratur

Etter offentliggjøringen av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen i 2000, har mange sagt sitt om norske elevers leseferdigheter.<sup>18</sup> Sammenlignet med andre OECD-land lå norske 15-åringers leseferdigheter rundt OECD-gjennomsnittet i 2000. I 2003 var elevens holdninger til lesing noe bedre, samtidig som guttenes ferdigheter ble målt dårligere enn tre år tidligere. I 2006 lå hovedfokuset av undersøkelsen på naturfagkunnskapene, men leseferdighetene ble også målt. Resultatet viste større nedgang for norske 15-åringer sammenlignet med andre lands elever. I *Tid for tunge løft* slås det fast at norske elever hadde størst problemer med oppgaver hvor teksten ikke var særlig underholdende, og der oppgavene stilte krav til nøyaktighet (Kjærnsli 2007, s. 31).

I tillegg til PISA viste resultatene fra ”Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS) fra 2001 at norske tiåringer kom under det internasjonale gjennomsnittet når det gjaldt å forstå fagtekster (Roe 2007). I PIRLS 2006 ble det tatt høyde for at norske 4. klassinger er ett år yngre enn mange av elevene de ble sammenlignet med. Derfor ble også 5.

---

<sup>17</sup> Jon Smidt bruker også disse begrepene i *Styrmannen og mannskapet: om ”lærertekst” og ”elevtekster” i en skoleklassens arbeid med Jens Bjørneboes roman Haiene* (1986).

<sup>18</sup> PISA, Programme for International Assessment, undersøker 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag, i regi av OECD

klassingers leseferdigheter undersøkt i 2006. Dette ga et noe bedre resultat, men viste at de norske elevene fortsatt fikk lavere resultat enn nabolandene våre. Her var det også verdt å merke seg at norske jenter leste noe bedre enn guttene, både når det gjaldt litterære tekster og faktatekster (ibid.). Resultater fra både PISA og PIRLS viser "... at guttene har svakere leseferdighet enn jentene, og begge undersøkelsene tyder på at det arbeides mindre i norske skoler med læringsstrategier enn i andre land vi kan sammenligne oss med" (Daal m.fl. 2007, s. 17). Interessant nok anser norske elever seg generelt for å være gode lesere, noe som blant annet kommer fram i rapporten fra Center for børnelitteratur (Øster 2004).

### **2.3.1 Planverket**

Med innføring av Læreplanen av 2006, *Kunnskapsløftet*, fikk lesing status som én av fem grunnleggende ferdigheter norske elever skal utvikle i løpet av skoletiden. I den sammenhengen er det også verdt å merke seg at leseferdigheter skal arbeides med i alle fag, gjennom alle skoleår. *Kunnskapsløftet* definerer under norskfaget lesing som både en ferdighet og en kulturell kompetanse (2006) (2006, s. 44). I *Evalueringsrapport 1* deles lesing inn i tre kategorier eller "ansikter"; lesing som ferdighet, redskap og kulturell aktivitet (Buland m.fl. 2005, s. 20-25). Ifølge forklaringen er avkoding og forståelse det grunnleggende for leseprosessen og det som defineres som ferdighet. Lesing som redskap rommer å kunne lese for å lære, forstått som å mestre studieteknikk og bruk av læringsstrategier. Lesing som kulturell aktivitet defineres vidt, og rommer både å formidle kultur til barn og unge gjennom litteratur og å delta i selve leseaktiviteten og derigjennom mestre de kulturene man er en del av. I denne delrapporten plasseres alle 35 tiltakene fra *Gi rom for lesing* (2005) i én eller flere av lesekategoriene. "Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt" kommer inn under lesing som kulturell aktivitet (Buland m.fl. 2005, s. 23, 25).

Mens det for grunnskolens del har vært lagt særlig vekt på begynneropplæringen i forbindelse med lesing, har fokuset i senere tid også blitt rettet mot den såkalt *andre leseopplæringen*. Hvordan skal skolen legge til rette for best mulig utvikling av leseferdigheter etter at barn har knekket lesekode, og hvilke ferdigheter skal utvikles i den andre leseopplæringen?

### **2.3.2 Lesemåter**

Rosenblatt påpekte i sin første bok at det er forskjellige måter å lese tekster på. Årsakene ligger delvis i tekstene, men også måten vi leser på påvirker hva vi blir sittende igjen med. Skal vi skimme gjennom teksten for å få tak i det vesentligste, forholder vi oss annerledes enn hvis vi leser for å oppleve den. For å skille disse lesemåtene tar Rosenblatt i bruk et

latinsk begrep, ”efferre”, som kan oversettes med å bære bort eller trekke ut det vesentlige (Rosenblatt 1994, s. 24). Hun kaller en lese måte som tar sikte på å finne svarene, det som skal læres av teksten, for *efferent*. Ved slike lesninger ligger vekten på en upersonlig tilnærming; som leser er man ute etter saksopplysninger og benytter en ikke-litterær, allmenn lese måte. ”When we are reading for knowledge, for information, or for the conclusion to an argument, or maybe for directions as to action, as in a recipe, we are not primarily paying attention to our feelings, we are reading for what we are going to carry away afterwards” (intervjuet Rosenblatt i: Marinaccio 1999, s. 6).

Motpolen til denne lese måten er den estetiske lesningen. Slik lesning oppstår når leseren opplever og gjennomlever de stemninger, scener og situasjoner som skapes gjennom transaksjonen.

Sensing, feeling, imagining, thinking, synthesizing the states of mind, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during this process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text (Rosenblatt 1994, s. 26).

Det vil ikke være snakk om enten estetisk eller efferent lesning. Ifølge Rosenblatt vil de fleste lesninger ligge et sted i midten (ibid. s. 37). Hun kaller det et kontinuum og hevder at leserne derfor må gjøres kjent med de ulike lese måtene, slik at de kan gjøre aktive valg ut ifra hvilken teksttype de står overfor. Rosenblatt begrenser ikke disse lesningene til litteraturen, men hevder vi leser alt rundt oss i et efferent-estetisk kontinuum. Vi forholder oss slik sett til verden i spennet mellom innlevelse og følelse på den ene siden, og overblikk og sammenheng på den andre.

En tekst kan bli lest efferent én dag og estetisk den neste, avhengig av målet med lesningen. Men Rosenblatt hevder at ved lesing av skjønnlitteratur må man ta utgangspunkt i den estetiske lese måten. Det er umulig å få fullt utbytte av en skjønnlitterær tekst ved å få stikkord eller referat fra andre. Opplevelsen ligger i selve lesningen. Rosenblatt viser til et sitat av Yeats: ”How can we know the dancer from the dance?” (i: Rosenblatt 1995, s. 266). Dette beskriver hvordan både dans og danser er nødvendige for å skape et estetisk uttrykk. Slik er det også med lesing av skjønnlitteratur. Leserne må med i lesningene for å lese estetisk.

Med utgangspunkt i at alle tekster leses i det nevnte spennet mellom efferent og estetisk, ble det for Rosenblatt viktig å gjøre lesere bevisste på hva slags lesninger de utfører. Følelser kan også påvirke oss i møtet med for eksempel nyheter, historiske bøker, reklame og politiske taler, og dette må elever få opplæring i slik at de kan gjenkjenne mekanismene og

forholde seg kritisk når det er nødvendig. (Rosenblatt 1994, s. 185; Marinaccio 1999, s. 8–9).

### **2.3.3 Skjønnlitteraturens rolle**

Når resultatene fra PISA viser at norske elever sliter med tekster som er kjedelige eller som krever nøyaktighet, hvorfor skal da undervisningstid brukes til å lese skjønnlitteratur?

Spørsmålet er selvfølgelig satt på spissen, men det kan være riktig å finne begrunnelser for hvorfor fiksjonen fortsatt hører hjemme i skolens planer.

Louise M. Rosenblatt, som plasserer ulike lesemåter mellom estetiske og efferente, vektlegger at det er viktig å lære seg å lese skjønnlitteratur, da den er en kilde til innsikt. Hun interesserer seg for den sosiale og psykologiske forståelsen som vokser fram fra den estetiske transaksjonen. Økt innlevelsesevne og evnen til å skifte perspektiv ser Rosenblatt som mulige gevinster av litteraturlesing. Dette er en grunntanke i hennes demokratiske prosjekt knyttet til lesing av litteratur. Iser mener de skjønnlitterære tekstene står i en slags mellomposisjon mellom leserens verden og den ytre virkeligheten. Vi lærer noe om oss selv gjennom hver lesning vi gjør. (Aspås 2005, s. 6) I intervjuet med Eva Maagerø og Elise Seip-Tønnessen snakker Iser om fiksjonen som en måte å utvide mennesket på, og at litteraturen har en dimensjon som gjør det mulig å belyse det typisk menneskelige (Maagerø and Tønnessen 2001) (Maagerø og Seip Tønnessen 2001, s. 90, 92).

Sylvi Penne vektlegger i *Norsk som identitetsfag* hvordan det moderne mennesket skaper sin identitet gjennom fortellinger det tar til seg. Hun hevder at barn må få møte litteratur som kan gi forankring i kulturen, og som kan lede til erkjennelse (Penne 2001, s. 205). Hun peker på hvordan følelser, verdier og livsformer gis et mer levende uttrykk i litteraturen, sammenlignet med for eksempel tall og statistikker (Penne 2001, s. 166, 170). ”Nærkontakt med litteratur og gode læremestere er den beste arena for å bli et empatisk, reflektert og tenkende menneske” skriver Penne i *Noen lesere på mellomtrinnet nå* (2003, s. 17). Det er imidlertid interessant å lese observasjonene hennes av mellomtrinns elever. De viser at disse leserne, med sitt handlingsfokus, ikke automatisk er i stand til å leve seg inn i mer kompliserte tekster. Penne registrerte at hennes informanter gjerne karakteriserte tekster de likte som spennende eller underholdende, mens bøker uten ytre handling ble kalt for kjedelige eller triste. På bakgrunn av disse observasjonene, sier Penne at det kan virke mot sin hensikt å la barn lese tekster for å styrke deres empati, hvis det ikke samtidig legges til rette for samtaler eller andre aktiviteter som kan hjelpe dem med forståelsen (Penne 2003, s. 56–58). Kontakt med litteraturen er med andre ord ikke nok i seg selv. Barn må lære seg å

lese på andre måter og øke evnen til å tenke abstrakt. Det er lærdom som ikke kommer av seg selv. Litterære tekster som utfordrer barns forventninger må formidles, og gjennom formidling kan både individ og gruppe påvirkes. Karin Jönsson viser til en artikkel av Jon Smidt, der han viser hvordan litteraturlesning alltid påvirker både den store og lille prosessen. Den lille prosessen betegner lesningen av den aktuelle teksten, mens den store er arbeidet som pågår så lenge en gruppe elever utgjør en klasse. Her tenker hun på arbeidet med klassekulturen, og kommunikasjonen mellom elevene (Jönsson 2007, s. 54–55).

”Litterære tekster er bearbeidelser og nedtegninger av erfaringer og tanker, symboler og bilder som mennesket bruker for å orientere seg i verden og finne mening i livet og i sin egen rolle i livet sammen med andre mennesker”, skriver Skarðhamar i *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse* (Skarðhamar 2005, s. 174).

Skjønnlitteratur kan tilby framstillinger av liv som ligner våre egne. En skjønnlitterær tekst om for eksempel sorg, kan åpne for innlevelse, forståelse, meddiktning og tolkning. Eksistensielle spørsmål behøver selvfølgelig ikke være problemorienterte. Det vil imidlertid være snakk om temaer som gir leseren anledning til å reflektere over det som står. Betraktninger om menneskers levesett, kulturelle og økonomiske forskjeller, religioner og sjelsliv kan også presenteres via skjønnlitterære tekster. Lesing av slike kan, i tillegg til leseopplevelsen, gi et refleksjonsgrunnlag som styrker både empati og intellekt. Rosenblatt framhevet som nevnt den demokratiske verdien av å lære elevene å lese skjønnlitteratur. Elevers møte med skjønnlitteratur kan spille en stor rolle for både individet og samfunnet. Hun kombinerer identitets- og dannelsesperspektivet; litteraturen har en individuell og en samfunnsmessig side.

The greater the reader's ability to respond to the stimulus of the words can signify of rhythm, sound, and image, the more fully will he be emotionally and intellectually able to participate in the literary work as a whole. In return, literature will help the reader sharpen further his alertness to the sensuous quality of experience. (Rosenblatt 1995, s. 48).

Dette bringer meg over til dannelsesbegrepet som også knyttes til litterære lesninger. Ifølge Bo Steffensen vil det imidlertid være ”stor forskel på at skulle læse skønlitteratur for at indlære en litterær kanon som del af et dannelsesprojekt, og så at læse litteratur fordi man kan få dannet sin personlighed ved hjælp af litteraturen” (Steffensen 2005, s. 20–21). Sylvi Penne spør i *Norsk som identitetsfag* om det er behov for et nytt og modernisert dannelsesbegrep (Penne 2001, s. 56). Hun bygger dette på at det har skjedd en perspektivforandring fra dannelse til individdanning. I den generelle delen til Læreplanverket for Kunnskapsløftet

presenteres ”det allmenndannede menneske” som en av syv mennesketyper.<sup>19</sup> Målet for opplæringen skal i denne sammenhengen sikte mot

... konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som gir overblikk og perspektiv; ved kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig og ved egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Utdanningsdirektoratet 2006b, s. 14.).

Disse målene er videreført fra forrige læreplan, L97, en plan som Sylvi Penne påpeker har fokus på identitet framfor danning (Penne 2001, s 55). Hvis man leser gjennom beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene for hele det 13årige skoleløpet, finner man ikke ordet danning eller dannelses eksplisitt i teksten. Det står imidlertid nevnt flere mål under norskfagets fire hovedområder, som kan kobles opp mot målsettingen allmenndannelse fra den generelle delen av læreplanen. I fagplanen, under ”Formål med faget”, nevnes dannelses i innledningen: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelses og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet 2006, s 41). Ifølge Sylvi Penne avvikles norsk som dannelsesfag. Denne utviklingen hevder hun har gått gradvis, men den innebærer det Penne kaller en devaluering av norsklæreren, som ikke lenger spiller samme viktige rolle som formidlingsledd mellom tekster og elever. (Penne 2001, s. 55–56). Hun trekker fram behovet som oppstår for å kunne definere og begrunne egen identitet gjennom språket, noe som medfører at refleksjonsevne blir et viktig mål å arbeide mot. Den refleksive identiteten gjør det moderne mennesket i stand til å manøvrere og finne mål og mening. Også Bernt Hagtvat, som sitter i Dannelsesutvalget sammen med Odd Einar Dørum og Inga Bostad, framhever evnen til refleksjon ut ifra et dannelsesperspektiv. I et intervju i Apollon sier Hagtvat at utvalget vil komme med forslag til gjennomgripende universitetsreformer fra et dannelsesperspektiv, for å heve kvaliteten på studiene (Tveito 2009). Hagtvat gir i den forbindelse sin definisjon av dannelses og viser gjennom denne at fremtidens studenter, i tillegg til faglig kunnskap, bør beherske tenkning og tenkemåter som gjør dem i stand til å manøvrere på tvers av både oppfatninger og fagområder.

Med dannelses mener jeg evnen til å kunne fremstille et argument, skrive godt og klart, vite hva du sier og hvilke tradisjoner du knytter deg til, ha bred kunnskap om blant annet etiske, estetiske, samfunnsvitenskapelige, naturvitenskapelige og historiske emner. Og ikke minst kritisk sans, vite om svakheten i egne resonnementer og ha evne til å sette deg inn i hva din motstander står for. Dette er mine dannelseselementer (ibid.).

Klaus P. Mortensen beskriver dannelsen som en pågående prosess som har til hensikt å konstituere mennesket gjennom selvoverskridelse og selvrefleksjon (Mortensen 1998).

---

<sup>19</sup> De andre er det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte menneske (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, s. 4–20)

Dannelse vil slik sett ikke kunne gis et definert innhold, for dannelsen er styrt av det moderne menneskets behov for å forstå det moderne samfunnet. Den kan dermed ikke begrenses til enkelte emner eller kulturer (ibid. s. 41). Konstitueringen av oss som individer starter tidlig, også barn kan se seg selv og reflektere over visse emner. Disse egenskapene videreutvikles, eller med Mortensens ord: ”Den selvrefleksive praksis er genstand for en kulturhistorisk gradbøining – en dannelsesprosess” (ibid. s. 8). Mortensen viser likheter mellom Hegels gamle dannelsesideal og Anthony Giddens senmoderne identitetsdanning. Begge ser selvrefleksivitet og selvoverskridelse som dannelsens kjerne, men der Hegel støttet seg til en objektiv ånd, skriver Giddens om identitetsdanning ut ifra behovet for å fortelle hvem vi er. ”We are, not what we are, but what we make of ourselves” (Giddens i: Mortensen 1998, s. 11). Mortensen argumenterer for at skjønnlitteratur er egnet for å fremme dannelsen og påpeker litteraturens dobbelhet:

Litteratur udspringer netop af en refleksion over, en stilisering af dens grundlag i de spontane og vanemæssige måder, hvorpå mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden. Det er i denne særlige forstand, at litteratur er selvfordoblende, på en og samme tid dannet og dannende” (Mortensen 1998, s. 21).

Møter med litteratur kan by på møter med det som er kjent, men også med det som er annerledes og fremmed. I slike tilfeller må man som leser forsøke å gå ut over det kjente for å forstå, og ifølge Mortensen består dannelsens grunnfigur av selvoverskridelsen, selvfordoblingen og selvrefleksiviteten (ibid. s. 23).

## **2.4 Litteraturredaktikk**

Tekstbegrepet i skolen omfatter alle slags tekster, både skjønnlitterære, sakprosa og sammensatte tekster. I denne oppgaven er det skjønnlitterære tekster som belyses, nærmere bestemt prosatekster. Litteraturredaktikk skal her forstås som alt som hører inn under planleggingsarbeidet og undervisningen av skjønnlitteratur i skolen. I det følgende kommer jeg inn på noen områder som pedagogen må ta stilling til i arbeidet med litteraturløsninger i skolens regi.

### **2.4.1 Valg av litterære tekster**

Når det gjelder valg av skjønnlitterære tekster i skolesammenheng, er det som oftest snakk om enten tekster som brukes i en undervisningssituasjon, eller bøker elevene leser på egen hånd. I motsetning til i Læreplanen fra 1997 (Veiteberg 1996), står det ingen forfatternavn i norskplanen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Det betyr at lærere selv kan velge innenfor rammer som litterære epoker, sjangere, tema og målform. Læreverk vil kunne gi

noen føringer, og det har blitt hevdet at læreverkforfatterne er de nye kanonskaperne i norskfaget. Lærere kan imidlertid erstatte læreverktekster med andre, og har følgelig selv ansvaret for tekstvalget.

Uavhengig hvem elever anser som sin viktigste rådgiver med tanke på hvilke bøker de skal lese, vil de kunne komme til lærere med spørsmål om skjønnlitteratur. I tillegg vil også lærere ha ønsker om å formidle tekster til elevene sine. Appleyard peker på i hvilken grad elever formidler litteratur til hverandre, og hvorvidt denne måten er bedre med tanke på å få dem til å lese. Han tar like fullt læreren med i betraktningen om formidling.

The teacher's role especially is to help young readers learn new strategies for comparing and evaluating what they have read, to introduce them to books appropriate to their interest and level of development, and to help them connect new books with old favorites so that their shared knowledge of the literary world is constantly being reorganized and reabsorbed (Appleyard 1991, s. 89).

Et viktig spørsmål er hva slags litteratur som kan leses i regi av skolen. Debatten rundt kvalitet og hva slags litteratur som fortjener et slikt stempel er ikke ny. Elever på mellomtrinnet har, som nevnt i punkt 2.1, gitte ønsker om innhold i bøkene de skal lese. Skal da lærere utfordre dem til å velge andre og mer krevende teksttyper? Appleyard svarer både ja og nei på spørsmålet. I og med at leseutviklingen kan profittere på utfordringer, vil det for læreren være en viktig oppgave å stimulere til annet litteraturvalg. Problemet er å vite om eleven er moden for dette, eller om han fortsatt ønsker å være i heltens univers. Penne påpekte, som nevnt, behovet for å hjelpe barn inn i mer krevende litteratur. I en diskusjon rundt hva barn kan eller bør lese er det også interessant å hente fram Louise M. Rosenblatts syn på kvalitet. Hun hevdet at "Absorption in the quality and structure of the experience engendered by the text can happen whether the reader is enthralled by the adventures of the Hardy Boys or by the anguish of King Lear. In either case, in my view, the text has given rise to a literary work of art" (Rosenblatt 1994, s. 27).

Følger man Rosenblatts tankegang, vil elevene kunne velge fra et stort utvalg av skjønnlitterære bøker. Antall utgivelser av barne- og ungdomslitteratur totalt har vært jevnt økende de siste årene. Følgende er et utdrag av Sofie Arnebergs oversikt "Barne- og ungdomslitteratur i Norge 2007, statistikk", fra *Årboka 2009 Litteratur for barn og unge*.

	1990	2005	2006*	2007*
Romaner	311	503	479 (147)	459 (142)
Billedbøker	185	190	248 (42)	266 (37)
Utgivelser totalt	624	915	925 (210)	979 (200)

Tallene i parentes viser hvor mange som er nyutgivelser (Arneberg 2009, s. 173).



Ut av dette kan man lese at mens romankategorien hadde sitt hittil høyeste utgivelsestall i 2005, har billedbøker og andre sjangere økt fra 2005 til 2007. Fagbøker er også en kategori som teller med i det totale antallet, men disse er holdt utenfor her da jeg konsentrerer meg om skjønnlitteraturen. Det skal videre nevnes at kategorien *romaner* er vid. Den rommer alt fra leseløver til ungdomsromaner, inkludert ulike serier. Dette, samt at flere av titlene er nyutgivelser, gjør bildet noe uoversiktlig, men det kan likevel slås fast at det finnes mye nytt å velge i. Spørsmålet er: når disse bøkene barna? Får lærere satt seg inn i den nye litteraturen, slik at de kan gi kvalifisert veiledning? I hovedfagsoppgavene til både Lise Helgevold (2002) og Kristin Sander Viken (2005), blir det pekt på at lærere vet lite om ny barne- og ungdomslitteratur.

Rosenblatt vektla at lærere bør kjenne sine elever for å kunne tilby bøker som kan bli viktige for hver enkelt. I tillegg må imidlertid læreren være seg bevisst hvilke tekster han plukker ut, både i undervisningssammenheng og i rådgivning av elever. Hvilke etiske verdier belyses i teksten, og hvordan skal disse behandles? Lærere kan, også ubevisst, åpne opp for sympatier eller antipatier. Gjennom litteraturen de presenterer beskrives ulike sosiale, religiøse eller historiske faktorer. Hvordan lesningene gjennomføres og bearbeides vil være avgjørende for hva elevene blir sittende igjen med. I artikkelen ”På vandring i fortellingens og kulturens skoger”, diskuterer Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen den franske kultursosiologen Pierre Bourdieus habitusbegrep. Habitus er

... et system av varige, men likevel foranderlige disposisjoner som former den enkelte personens reaksjonsmønster – blant annet når det gjelder reaksjoner på tekster. Habitus etableres i den tidlige sosialiseringen gjennom barnets forhold til personer i primærgruppa (de som barnet har daglig kontakt med) (Tønnessen og Bjorvand 2002, s. 27–28).

Lærere har ut ifra dette synet et stort ansvar i valg av skjønnlitterære tekster deres elever får møte. Det samme vil gjelde hvilke metoder de tar i bruk i undervisning og testsituasjoner. I innledningen til *Inn i teksten – ut i livet* oppsummeres erfaringer gjort gjennom prosjektperiodene i forhold til litteraturformidling:

Unges interesse for bøker er nært knyttet til formidling. Der hvor litteraturen formidles regelmessig av engasjerte formidlere blant voksne og unge, leses det mye. Der hvor bøkene får stå i fred uten at noen gjør nevneverdige forsøk på å formidle dem, leser lesehestene, de som allerede har funnet veien til ungdomslitteraturen. Få andre. (Lillesvangstu, Seip-Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 9)

Prosjektledelsen baserer seg her på personlige erfaringer og viser ikke til et tallmateriale. Det vil like fullt kunne antas at disse erfaringene spiller en større virkelighet. Prosjektets

hovedutfordring, å vise barn og unge veier til den nye litteraturen som er skrevet for dem, er trolig en utfordring for den norske skolen.

#### **2.4.2 Lesemåter og lærerroller**

Tradisjonelle undervisnings- og testmetoder kan forvirre elevene. Lesing av skjønnlitteratur, som i utgangspunktet skal være estetisk, blir gjerne fulgt av oppgaver eller prøvespørsmål som legger opp til efferent lesing. "Instead of plunging into the work and permitting its full impact, he is aware that he must prepare for certain questions, that his remarks on the work must satisfy the teacher's already crystallized ideas about it" (Rosenblatt 1995, s. 60).

Bo Steffensen skiller mellom å undervise *med* og *i* skjønnlitteratur. Underviser man *med*, brukes litteraturen for eksempel til opplevelseslesning, til dokumentering og som tekster til temaarbeid. Å undervise *i* litteratur vil, ifølge Steffensen, innebære å lære elevene å mestre litterær tolkningskompetanse (Steffensen 2005, s. 41). Hvordan sikre at undervisningen fører inn i, og ikke ut av teksten, spør Steffensen. Han er, som tidligere nevnt, sterkt kritisk til Vibeke Hetmar og den elevsentrerte litteraturpedagogikken, som han hevder fjerner seg for mye fra de opprinnelige tekstene, fra kunstproduktet. Steffensen er også kritisk til for mye opplevelseslesning og spør: "Er det en oppgave for skolesystemet at fremme en uforpliktende og narcissistisk underholdningsbevidsthed og fremme læsevanedannelse på dette område? (ibid. s. 53).

"Fiktion" og "faktion" er, som estetisk og efferent, lese måter, ikke teksttyper. Det betyr at "fiktion" ikke er det samme som fiksjon, forstått som *oppdiktet* eller som *skjønnlitteratur*. Begrepene "fiktion" og "faktion" betegner, ifølge Steffensen, måten man leser teksten på, hvordan den får virke på oss. Bruk av teksten i konkrete situasjoner avgjør altså hvilken leseform det er snakk om. Leser man for eksempel en skjønnlitterær tekst for elever for å belyse en historisk periode, vil det være snakk om en faktiv leseform. Det samme gjelder der språket i teksten undersøkes og får en særskilt fokus. Fiktiv leseform hører sammen med å være i litteraturen, lese den på dens premisser. De to begrepene kan til en viss grad knyttes opp mot henholdsvis objektive og subjektive lesninger, men det må her gjentas at det for Steffensen ikke er ideelt med uforpliktende lesninger. Fiktive lesninger er også knyttet til kunnskap. Dette frykter Steffensen skal bli erstattet av en annen leseform, nemlig lesning som underholdning.

Utgangspunktet er at de litterære tekster skal være i centrum og at det litteraturpædagogiske hovedproblem består i at fastholde dialektikken mellom tekst og læser. Objektive tekstfortolkninger uten læserens medvirken er golde, hjerteløse matematikkøvelser i at finde et bestemt facit. Subjektive elevaktiviteter, uten forbindelse med grundteksten (den oprindelige, ufortolkede litterære tekst) er for

opplevelsens (og de lette, pedagogiske points) skyld at føre eleven ud af teksten og tømmer faget for litterært indhold (Steffensen 2005, s. 194–195).

Appleyard tar i sin bok opp forholdet mellom elevenes lesemåter. Disse mener han ligger i spennet mellom de private og personlige leseopplevelsene de gjør på egen hånd, og de lesningene de gjør i skolesammenheng. Slik Appleyard ser det, vil skolelesninger med vekt på tolkning og de mer inderlige, private opplevelsene kunne utfylle hverandre, da kunnskap og leseglede må føre til dypere forståelse, etter hvert som man modnes. Så viser resultater fra undersøkelser gjort i USA at amerikansk ungdom viser stor usikkerhet i situasjoner hvor de blir bedt om å uttale seg om leste tekster. "These two kind of reading, not in principle opposed to one another, seem in fact often to create a split in the way adolescent readers learn to respond to stories" (Appleyard 1991, s. 114). Undersøkelsene som Appleyard refererer til, utført av Anthony R. Petrosky i 1979-80, viser 17-åringer som i større grad mestret oppsummeringer og referat, framfor systematiske analyser og egne tolkninger av tekstene. "The most significant finding from this assessment is that while students learn to read a wide range of material, they develop very few skills for examining the nature of the ideas that they take away from their reading" (Petrosky i: Appleyard 1991, s. 114). Petrosky mener noe av årsaken til at elevene gjorde det best i forhold til enkle tolkninger av personenes karakterer eller motiv, skyldes prøve- og undervisningsformene de er vant til. Flervalgsprøver, tekstbøkene og måten klasseromssamtaler foregikk på, ble karakterisert som metoder som oppfordret til "quick and easy answers". Dette ville Petrosky gjerne erstatte med metoder som utviklet analytiske ferdigheter, både muntlig og skriftlig. "Petrosky argues that only extensive class discussion and substantive writing assignments will develop the problem-solving and critical-thinking skills students need to be able to read literature carefully and interpret it intelligently" (Appleyard 1991, s. 115).

Appleyard trekker fram hvilke forventninger læreren har til elevene sine. Han viser i den sammenheng til en undersøkelse som plasserte lærere i to kategorier, avhengig av hvilken litteraturundervisning de ga. Den ene gruppen la opp til en personlig tilnærming til litteraturen, og vektla spørsmål som knyttet teksten til lesernes liv. Den andre gruppen hadde en akademisk innfallsvinkel og en tekstsentrert tilnærming til litteraturen. Disse vektla spørsmål i tilknytning til språk, for eksempel strukturer, symboler og sjangere. I tilknytning til Petroskys undersøkelse, spør så Appleyard om det kan være slik at "... the personalist teachers have too low an estimate of students' analytic abilities and academic teachers have too high an expectation of what they can do?" (ibid. s. 115). Slik Appleyard ser det mangler det her en tilnærming som ligger mellom de to ytterpunktene. Han ønsker ikke at den

akademiske opplæringen skal starte for tidlig. Samtidig ser han at det er viktig at elever etter hvert lærer seg redskaper som gir de større kunnskap, bedre utbytte av tekstene og følgelig større evne til å kunne nærme seg den akademiske tilnærmingen. I den sammenhengen viser Appleyard til Robert Scholes som skisserer tre beslektede ferdigheter i forbindelse med lesning av fiksjon, nemlig ”reading”, ”interpretation” og ”criticism” (ibid. s. 117). Alle ferdighetene kan videreutvikles, og en lærer bør, slik Appleyard ser det, sørge for at alle tre blir øvd på uansett om unge lesere ikke vil kunne beherske alle ferdighetene like godt (ibid. s. 118).

Her kan det være interessant å se at oppgavene i PISA-undersøkelsen også legger opp til tre ulike tilnærminger til tekstene. De skiller mellom fem nivåer i forbindelse med hvor dypt inn i teksten leserne kommer, og på hvert av disse nivåene er det snakk om tre aspekter ved lesing; nemlig *å finne informasjon, tolke og reflektere* (Kjærnsli 2007, s. 133–135). I et morsmålsfag er det flere områder som konkurrerer om plass i planer og timer. Rosenblatt påpekte i 1938 faren for at det er lettere å legge til rette for lesemåter og oppgaver som er enklere å kontrollere, for å kunne presentere resultater for henholdsvis foreldre og skoleledelse.

Few teachers of English today would deny that the individual's ability to read and enjoy literature is the primary aim of literary study. In practice, however, this tends to be overshadowed by preoccupation with whatever can be systematically taught and tested. Or the English program becomes what can be easily justified to parents and administrators, whose own past English training has produced scepticism about the value of the study of literature (Rosenblatt 1995, s. 62).

For å komme tilbake til synspunktene på flervalgsprøver og ”quick and easy”-oppgaver, kan det være verdt å merke seg at både PISA og PIRLS opererer med flervalgsspørsmål på rundt halvparten av oppgavene (Kjærnsli 2007, s. 132; Daal m.fl. 2007, s. 12). For mellomtrinns elever vil de nasjonale prøvene på 5. trinn også være en måling av leseferdigheter. Prøvene fra 2007 besto av en faktatekst om elefanter, en faktatekst om indoeuropeiske språk og den skjønnlitterære teksten ”Elefantmannen” (Nasjonale prøver i lesing 5.trinn). Av de totalt 16 spørsmålene til de to faktatekstene er totalt 11 flervalgsoppgaver. Fire av oppgavene har spørsmål med riktig/galt svar og bare én oppgave har spørsmål hvor elevene måtte reflektere over spørsmålet og svare med egne ord. Til ”Elefantmannen” var det ti oppgaver, hvorav syv var flervalgsoppgaver og tre var spørsmål som elevene måtte reflektere over. Argumentene for valg av spørsmål med flervalgssvar knyttes gjerne til gjennomførbarhet av selve prøven og retteprosessen. Gjennomgangen av 5.trinns prøve fra 2007 viser en sterk dominans av flervalgssvar. Det kan tyde på at efferent

lesing er utbredt i disse prøvene, og det kan da spørres om slik dominans vil føre til ujevn fordeling av lesemåter i norskundervisningen? Her må man selvfølgelig ikke glemme elevenes alder og det som tidligere er skrevet om barns leseutvikling. Ser man på Kartleggingsprøven for 7. trinn fra 2006, har imidlertid den kun flervalgsoppgaver (Kartlegging av leseferdighet 7. klasse 2006). Denne aldersgruppen kan finne svar på spørsmål som krever enn viss grad av refleksjon, og uttrykke svarene ved hjelp av egne ord.

Oppmerksomheten rundt publiseringen av resultater fra PISA, PIRLS eller de nasjonale prøvene viser at prøveresultater som kan evalueres og klassifiseres også vies oppmerksomhet i norske medier, og følgelig i norske hjem og skoler. Sylvi Penne og Frøydis Herzberg kommer i boken *Muntlige tekster i klasserommet* (2008) også inn på at ikke alle ferdigheter like lett lar seg måle. Muntlige ferdigheter regnes nå som grunnleggende, på linje med å kunne lese, regne, bruke digitale verktøy og uttrykke seg skriftlig. Penne og Hertzberg peker imidlertid på faren ved at prøveformene i dagens skole kan føre til at nettopp muntlige ferdigheter nedprioriteres.

I forskningen er det godt dokumentert at de delene av et fag som blir testet, lett vil prioriteres i undervisningen. Det skulle være unødvendig å si at vi ikke ønsker nasjonale prøver i muntlighet, men vi ser klart at det fokuset på viderekommen lesing som planen krever, kan komme til å fortrenge annet arbeid (Penne og Hertzberg 2008, s. 13).

I innledningen til denne boken går forfatterne også gjennom hvilke krav som stilles til muntlighet i forskjellige fag, og de hevder at det metaspråklige, i likhet med det kommunikative perspektivet, er tydelig i kompetansemålene til alle fag. De slår imidlertid fast at norskfaget får et særskilt ansvar, ikke minst gjennom at muntlige tekster er ett av fem hovedområder i norsk, og at kompetansemålene er mange og omfattende (ibid. s. 11–13). Muntlige tekster, som er ett av hovedområdene i norsk, samt oppøving i muntlige ferdigheter og metakognisjon, innebærer arbeid med ulike sjangere og metoder i faget. I det følgende ønsker jeg å trekke inn samtalen, da den er nært knyttet til arbeid med såvel skjønnlitteratur som bevisstgjøring. Petrosky hevder, som nevnt over, at klassesamtaler kombinert med selvstendige skriveoppgaver er den eneste måten å utvikle ferdigheter som gjør elevene i stand til å lese og tolke litteratur. Den litterære samtalen er også sentral i Norsk barnebokinstituttets prosjekt ”Teksten i bruk”. Under ønsker jeg derfor å gå nærmere inn på hva som ligger i begrepet. Hva er det som kjennetegner litterære samtaler?

### 2.4.3 Litterære samtaler

I boken *När pojkar läser*, presenterer Gunilla Molloy erfaringer fra litteraturundervisning på ungdomstrinnet gjennom tre år. Her hevder hun blant annet at ”Det är faktiskt ingen idé att be elever i skolen ”att läsa” om de inte också får möjlighet att samtala om boken” (Molloy 2007, s. 154). Hun begrunner dette med at forskning viser hvordan samtaler mellom en gruppe mennesker kan gi optimale betingelser for læring,<sup>20</sup> og at det i en klasse finnes mange ulike oppfatninger og vurderinger. Det er et godt utgangspunkt for nettopp litterære samtaler. *Hva* det snakkes om blir dermed et avgjørende punkt for Molloy. Hun bruker Rosenblatts inndeling i efferente og estetiske tilnærminger til tekster, og hevder svensk skole vektlegger førstnevnte. ”I skolans literacy finns dessvärre färre boksamtal och flere recensioner vid läsning av skönlitteratur. I de flesta svenska klasserum talar man mer om bokens struktur och formalia, än om de tankar och frågor som elevernas möte med texten kan väcka” (ibid. s. 153). Som bokens tittel tilsier, fokuserer Molloy på gutter og lesing, eller rettere sagt gutters manglende leselest. Hun drøfter erfaringer gjort gjennom en klasses tre ungdomsskoleår, og trekker fram ”literacies” gutter besitter (ibid. s. 150), og to av hennes konklusjoner etter å ha fulgt disse elevene er at gutter leser når de får anledning til å snakke om teksten, og at de setter pris på slike ”boksamtaler”(ibid. s. 157).

Rosenblatt påpekte at vi ofte ønsker å få snakke med noen etter å ha blitt berørt av tekster. Dette vil, slik jeg ser det, gjelde kunstneriske tekster i vid forstand, for med dagens utvidete tekstbegrep vil filmer og sanger komme inn under sammensatte tekster og dermed være en del av norskfaget. ”A reader who has been moved or disturbed by a text often manifests an urge to talk about it, to clarify and crystallize his sense of the work. He likes to hear others’ views” (Rosenblatt 1994, s. 146). Gjennom samtalen kan vi ta et skritt tilbake, se på teksten fra distanse, sette ord på egne opplevelser og gjennom det forstå selve teksten bedre. I tillegg vil en samtale medføre innblikk i andres tanker og forståelse for ulike opplevelser og tolkninger. En konsekvens av behovet for å samtale kan, ifølge Rosenblatt, være at vi må begynne å se på tekst som et utgangspunkt for kommunikasjon mellom lesere, og ikke bare mellom tekst og leser. Skal slike samtaler fungere optimalt, må de imidlertid foregå innenfor en ramme av et trygt fellesskap. Rosenblatt viser i den sammenhengen til studenter hun har møtt, og som hun mener har vært de mest tilbakeholdne i litterære samtaler.

---

<sup>20</sup> Molloy henviser ikke i denne sammenhengen til bestemte forskningsresultater, men trekker andre steder i boken fram Vygotskij og hans syn på læringsprosesser som både kognitive og sosiale (Se for eksempel Molloy 2007, s. 19–22). Sosiokognitiv forskning har vist at læring gjennom dialog kan styrke meningsdannelsen. Vygotskij og Bakhtin kan stå som eksempel på teoretikere som vektlegger tolkningsfellesskap og språkets funksjon. Ragnar Rommetveit presenterer blant andre de to i artikkelen ”Læring gjennom dialog” (Rommetveit 1996).

”They have become insecure, fearful that a spontaneous response will ”give them away”, reveal their failure to make the ”correct”, or at least sufficiently sophisticated, interpretation” (Rosenblatt 1994, s. 146). Det er i den sammenhengen også verdt å trekke fram Molloy’s funn, som viser at det vil kunne være kulturforskjelle som avgjør hvor vant barn er til å samtale om tekster. Hun tar i bruk Bourdieus begrep *kulturell kapital* for å beskrive hvor forskjellige bakgrunnene til elever i en klasse kan være (Molloy 2008, s. 23). Mens noen vokser opp med foreldre som leser bøker for barna og snakker med dem om bøkene, vil det i en klasse kunne være andre som ikke har fått det samme forholdet til bøker. ”I litteratursamtalen kommer spørsmålet i kulturell kapital att slå igjennom” (ibid. s. 79). Hun skriver imidlertid at denne vissheten hos læreren kan hjelpe ham med å skape riktig ramme for læringen. Loggskrivning kan gi innblikk i elevenes kunnskaper (ibid. s. 24), og så må læreren vise elevene hvordan litterære samtaler skal foregå.

Tolkningsfellesskapet man som elev er en del av, vil, slik det ble nevnt under punkt 2.2.2, kunne gi utfyllende tolkninger. Det kan imidlertid også regulere tolkninger i negativ forstand, hvis utrygghet eller andre mekanismer trer i kraft. I sin doktoravhandling fra 2006 bruker også Sylvi Penne begrepet *kulturell kapital*. Hun trekker også inn et annet av Bourdieus begreper for å kunne forklare sine funn, nemlig *sosiale rom* (Penne 2006, s. 88). Med dette peker hun på hvordan vi oppholder oss i ulike meningsnettverk som også kan innebære ulike former for språk. ”Kapitalformene i det sosiale rommet er både kulturell og økonomisk kapital” (ibid. s. 88). Penne drøfter i sin avhandling hvordan klassebakgrunn, forstått som sosiale forskjeller, kan påvirke diskursive ulikheter i skolen. Forskjellene hun påpeker mellom elevgrupper fra øvre middelklasse og fra drabantbyen er interessante. Den type forskjeller har ikke blitt vist samme oppmerksomhet som for eksempel forskjeller i gutter og jenters leseinteresse. Begge områdene er imidlertid viktige å ha med seg, ikke minst i planlegging av litteraturformidling i klasserom.

Motvilje til å sette ord på sine leseopplevelser kan henge sammen med flere faktorer. I tillegg til personlig oppfatning av den konkrete teksten, vil også tidligere opplevelser fra lignende klasseromsaktiviteter påvirke hvor villig eleven er til å begi seg ut i tolkninger. Videre kan altså både klasseromsmiljø og lærerrolle være med på å styre slike samtaler. I en rapport fra Norsk forskningsråd, *Evalueringsrapport 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* har Vibeke Grøver Aukrust sett på bruken av deltakelse i klasseromssamtaler, og i den sammenheng også undersøkt om det er forskjell på gutter og jenters deltakelse i slike. (Aukrust 2003). Aukrust undersøkte klassesamtalen i til sammen 26 klasserom på 1., 3., 6. og 9. trinn. I konklusjonen skriver hun at samtaledeltakelsen blant

elevene var bred. Dette mener Aukrust kan henge sammen med både lærernes innsats, men også lave terskler for å si noe i klassesammenheng. Samtalene var kjennetegnet av at lærerne stilte spørsmål. Elevene stilte selv i liten grad oppklarende spørsmål, og Aukrust sier at disse helklassesamtalene ikke framsto ”som et forum for elevenes utforskende spørre- og kommenteringsstrategier” (ibid. s. 104). Hun fant imidlertid at norske elever i stor grad svarte utfyllende på spørsmål, da slike svar forekom dobbelt så ofte som de ”minimale” bidragene (ibid. s.104). De minimale bidragene var vanligst på lavere trinn, og eldre elever maktet også i større grad å knytte svaret sitt til foregående innlegg, og samtidig tilføre noe nytt. Ifølge Aukrust, hadde ikke klassetrinn avgjørende innvirkning på deltakelsen eller hvordan samtalene foreløp. Unntaket var 9. trinn, hvor noen få elever stod for samtaledeltakelsen (ibid. s. 105). Videre så hun at det også forekom en endring i det hun kaller ”sidelinjekommentarer”. Ivrige og spontane innspill var mest vanlig på lavere trinn, mens de ble erstattet av motstand og ironi på høyere trinn.

Aukrust brukte også innsamlede data til å se etter forskjeller mellom jenter og gutters deltakelse i samtalen. Hun påpeker at det er variasjoner mellom klassene, men finner like fullt støtte for følgende konklusjoner: Guttene tar gjerne ordet, mens jenter venter på tur. Jentene deltok mer i samtalen hvis de hadde kvinnelig lærer. Antall sidekommentarer fra jentene sank betraktelig fra klasser med kvinnelig til mannlig lærer. For guttene utgjorde ikke lærerens kjønn noen forskjell i deltakelsen, de deltok mest i samtalen uavhengig av om de hadde kvinnelig eller mannlig lærer. Forskjellen i deltakelsen mellom jenter og gutter økte med alderen (ibid. s. 128). Aukrust understreker at hennes undersøkelse ikke tar høyde for sosiokulturell bakgrunn hos elevene. Selv om klassene hun undersøkte hadde ulik samfunnsmessig og etnisk bakgrunn, kunne ikke disse bakgrunnsinformasjonene tas i betraktning i denne undersøkelsen (ibid s. 130).

I sin undersøkelse fant Aukrust at lærerne hadde ordet 60 % av tiden. Olga Dysthe bruker et uttrykk av Ragnar Rommetveit, ”fordeling av epistemisk ansvar”, for å påpeke mulig asymmetri mellom lærer og elev i samtaler (Rommetveit i: Dysthe 1996, s. 115). I dette ligger en forståelse av at én av partene kan dominere og styre dialogen, ikke bare med tanke på tid, men også i valg av tema og tolkning. I boken *Det flerstemmige klasserommet* (1995) beskriver Dysthe forskjellen på dialogiske og monologiske klasserom. Hun bruker Bakhtins begrep polyfoni eller flerstemmighet om de mange potensielle stemmene i et klasserom. Som hun sier er det ikke nok å la elever samtale i grupper for at dialog og flerstemmighet skal oppstå. Måten det samtales på er av avgjørende betydning.



Når stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre. Konseptuell forandring er, ifølge Bakhtin, avhengig av en slik sammenstilling av stemmer, av denne kampen mellom motstridende posisjoner og av de forbindelsene som blir skapt gjennom dialogen mellom dem (Dysthe 1995, s. 67).

Monologiske samtaler utnytter, ifølge Dysthe, ikke det dialogiske potensialet, men vektlegger formidling, reproduksjon og testing av kunnskap. I monologiske klasserom hevder hun at kunnskapen er lærebokstyrt og ikke knyttet til elevenes erfaringer. Dysthe viser til Yuri Lotmans teorier om ”funksjonell dualisme”, der han viser at de fleste tekster kan ha både et enstemmig formidlingsaspekt og dialogiske, tankegenererende funksjoner (ibid. s. 71). Dysthe forklarer videre at Lotman hevder disse funksjonene har forskjellig vekt i forskjellige kulturer og i forskjellige perioder i samme kultur. Lotman har påpekt at den vesteuropeiske kulturtradisjonen har hatt en sterk overvekt av formidlende, enstemmig tekstovertøring. Dette har igjen ført til konsumenttendenser hos mottakerne, på bekostning av en aktiv, skapende holdning (ibid. s. 72). Som Dysthe selv viser har begge Lotmans funksjoner sin rettvise plass i klasserommene. ”Men det er bare når den dialogiske funksjonen dominerer, at elevene får rom til selv å være meningsproduserende i samspill med hverandre og med læreren” (ibid. s. 208).

Slik jeg ser det åpner også dialog for en mulig skjevfordeling av ansvar og styrke, da fokus på elevstemmer kan gå på bekostning av lærerstemmen. Som lærer bør man i en samtalsituasjon søke en balanse mellom å la elevstemmene komme til orde, og samtidig ivareta seg selv som fagperson. Når det gjelder litterære samtaler, kommer også teksten inn med sin stemme. Lærers kunnskap og tekstens innhold må kunne styre samtalen, men lærers autoritet og hans teksttolkninger må ikke stoppe elevene fra å komme til orde. Rosenblatt ser det som en viktig læreroppgave å slippe til elevene med sine opplevelser av det leste, men samtidig finne måter som kan gjøre dem oppmerksomme på at egne lesninger ikke nødvendigvis er de mest korrekte. ”If in projecting his own situation into the work the reader has actually created something alien to its intention, he should be helped to discover this” (Rosenblatt 2005, s. 196).

I sine to artikler om danning i boken *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* understreker Laila Aase gjentatte ganger betydningen av å samtale for å nå målene om danning i skolen.

Skal kunnskapen bli dannende, må den berøre elevene og utfordre dem. Slik undervisning krever samtaler og forståelse for at klasserommet er et offentlig rom for utprøving av tanker om verden. ... Og det er i de kollektive møteplassene for tekst og fortolkning at norskundervisning kan tilby noe annet og noe mer enn den individuelle

lesesituasjonen mellom leser og tekst (Aase i: Børhaug, Fenner og Aase 2005, s. 17, 78).

Hvordan skal så læreren, i tillegg til å sørge for at elevene får komme til orde med sine synspunkter, lede dialogen for å legge til rette for best mulig utvikling? Den Sokratiske dialogen legger til grunn et ideal hvor den kunnskapsrike læreren gjennom spørsmål leder eleven til erkjennelse. En slik samtale er styrt av lærer, og baserer seg på en rolle hvor det er fagpersonen som spør og eleven som svarer. Målsettingen er at dialogen skal føre til større grad av symmetri mellom partene. Denne samtaleformen kan, men behøver ikke, utnytte potensialet i dialogen. Spørsmålene som stilles avgjør i stor grad hvorvidt man ledes mot erkjennelse eller ei. Olga Dysthe har gjennom egen og andres forskning kommet fram til tre sentrale trekk ved dialogiske samtaler, henholdsvis autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Dysthe 1995, s. 57–59; Dysthe 1996, s. 123). Dette innebærer å stille spørsmål man som lærer ikke har svar på, bruke elevenes innspill og svar i den videre samtalen og gi elevene følelsen av å ha kommet med verdifulle innspill. Det vil da være snakk om reell dialog og ikke det Dysthe kaller skinndialoger, som egentlig dreier seg om overføring av kunnskap.

Elevenes egne opplevelser av tekst framheves også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Under kompetansemålene i norsk, muntlige tekster, for 7. trinn, står det at opplæringen må sikte mot at eleven skal kunne ”drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for tekst og innhold” (Utdanningsdirektoratet 2006b, s. 46). Et annet viktig argument for å samtale om det man her lest er at eleven, ved å sette ord på opplevelsen, gis anledning til refleksjon og bevisstgjøring, både i forhold til den aktuelle teksten og i forhold til seg selv. I slike sammenhenger kan man også oppleve å se sider ved teksten man ellers ville ha oversett, gjennom at tanker og følelser gis et språklig uttrykk. Iser kalte det konstituerende av den lesende. ”In diesem Sinne bietet Literatur die Chance, durch Formulierung von Unformuliertem uns selbst zu formulieren” (Iser 1994, s. 255).

Gunilla Molloy fant at elevenes ønske om å snakke om tanker og spørsmål de sitter igjen med etter å ha lest litteratur estetisk, ofte kommer i konflikt med skolens efferente oppgaver til teksten (Molloy 2007, s.154). Sett bort ifra at man ikke kan måle nøyaktig hva elevene tilegner seg i litterære samtaler, finnes det altså mange argumenter for å bruke denne arbeidsformen for både gutter og jenter. Utfordringen er å få samtalen til å fungere etter intensjonen. I kapittel 4 viser jeg hvordan samtalen er tenkt brukt i ”Teksten i bruk”.

## **2.5 Oppsummering**

Dette kapittelet har dels dreid seg om skjønnlitteraturens rolle, hva den kan bidra med generelt og hva den gjøre for mellomtrinns elever spesielt. Samtidig har det blitt satt fokus på hvilken måte elever og lærere skal nærme seg og lese skjønnlitteratur.

Ved å ta utgangspunkt i Joseph Appleyards beskrivelser vil man kunne få en viss fornemmelse av hva slags litteratur elever trenger. For Rosenblatt var det imidlertid ikke nok å kjenne til generelle trekk ved aldersgruppen. Hun anså det som vesentlig at leserne ble berørt av teksten, og hevdet derfor at lærere må kjenne elevene sine slik at de kan veilede til litteratur som elevene både trenger og vil like. Dette innebærer en stor utfordring, ikke minst i forhold til å skulle skaffe seg oversikt over det barnelitterære feltet. Flere undersøkelser viser at lærere ikke har god oversikt over barne- og ungdomslitteraturen, samtidig som utgivelsestall viser et stadig større mangfold å velge fra.

Det er ulike måter å lese litteratur på. Louise Rosenblatt var tidlig ute med å påpeke dette, og andre har fulgt etter. Rosenblatts inndeling i estetiske og efferente lese måter viser hvordan forskjell i lese måte kan gi ulike lesninger. For henne var det avgjørende at alle skjønnlitterære lesninger i utgangspunktet var estetiske. Dette henger sammen med kvaliteter ved skjønnlitteratur som først kommer til sin rett gjennom en slik tilnærming. Rosenblatt framhevet blant annet forståelsen og den demokratiske gevinsten som kunne vokse ut av møter med skjønnlitteratur. Andre har framhevet dannelsespotensialet i slike lesninger, og jeg har i dette kapittelet også vist hvordan dannelsesbegrepet har utviklet seg fra den ene rette veien å gå, til i dag å kunne være mer mangfoldig.

Refleksjon er et nøkkelord i forbindelse med både danning og lese måter, og den litterære samtalen presenteres som en måte å utvide refleksjonsevnen til elever på. Individuelle leseopplevelser kan også medføre refleksjon, men barn og unge kan ha godt av å øve på å stoppe opp, se etter hva teksten bringer med seg i tillegg til den ytre handlingen, og øve på å sette ord på egne leseopplevelser. Det har videre vist seg gjennom undersøkelser av Molloy og Aukrust at gutter er glade i å samtale om litteratur. Et større fokus på litterære samtaler kan dermed være verdt å prøve, guttenes lavere leseinteresse og til dels også lavere leseferdighet tatt i betraktning.

Peer Harry Bjørkeng skriver at det nok er litteraturarbeidet som er mest dialogpreget i norskundervisningen. Han hevder imidlertid at vi i Norge har vært lite bevisste når det gjelder hvordan denne kommunikasjonsformen foregår. Bjørkeng skriver at litteraturundervisningen derfor må mer systematisk på plass i det dialogiske klasserommet (1999, s. 238). Dette harmonerer med for eksempel Anette Ewalds funn. Hun har undersøkt hvordan

litteraturundervisning praktiseres på mellomtrinnet i Sverige, og konkluderer med at den i stor grad virker tilfeldig (Ewald 2007).

Et annet område som åpner for ulike tilnærminger til tekstene er hva slags litteraturteoretisk innfallsvinkel pedagogene benytter seg av. Jeg har vist hvordan to retninger innenfor leserorientert teori gir ulik vekt til henholdsvis tekst og leser. I hvor stor grad skal leserne frigjøre seg fra det som ligger i teksten? I hvor stor grad er det mulig å sitte igjen med en fullstendig subjektiv tolkning? Det skal ikke her gis svar på disse spørsmålene, men det kan være en interessant diskusjon å løfte fram blant norsklærere, også på barneskolen. I et flerstemmig klasserom er det videre interessant å se nærmere på hvilke stemmer det er som kommer til orde og hvilken vekt lærerens kunnskap får. Dette er spørsmål jeg tar med videre i denne oppgaven. I neste kapittel gis det en presentasjon av selve undersøkelsen. Deretter vil spørsmålene og teorien bli løftet fram igjen gjennom drøftingen i kapittel fire.

## 3.0 Presentasjon av undersøkelsen

Dette kapittelet beskriver informanter og hvilke metoder som har blitt brukt, samt drøfter informant- og metodevalget opp mot reliabilitet, validitet og etiske overveielser.

### 3.1 Informanter

Min interesse for ”Teksten i bruk” på mellomtrinnet dannet grunnlag for et kvalitativt studium. Prosjektet har gått over flere år, men informantgrunnlaget for en empirisk undersøkelse på mellomtrinnet var relativt lite. Oversikt mottatt fra prosjektleder Marianne Lillesvangstu viste at tretten barneskoler og seks kombinerte barne- og ungdomsskoler hadde deltatt i prosjektet i perioden 1999–2008. Åtte skoler med mellomtrinns elever var involvert i TIB skoleåret 2007–08, og fem av disse var barneskoler. Det hadde selvfølgelig vært mulig å også kontakte tidligere prosjektskoler, men ønsket var å knytte kontakt med lærere som var i prosjektet og dermed måtte ha fokus på disse undervisningsmetodene. Mer om valg av forskningsdesign følger under. Først gis det en kort presentasjon av prosjektet og de aktuelle informantene.

#### 3.1.1 ”Teksten i bruk”

Litteraturformidlingsprosjektet startet i 1999 på mellomtrinnet på fem skoler i Agder-fylkene, under ledelse av Lillesvangstu. Mens flere av leseprosjektene som tilbys på skolene er en årlig engangsforeteelse, har Norsk barnebokinstitutt sitt prosjekt lagt opp til årsplaner for lærerne som deltar. De forplikter seg slik til utprøving av nye metoder i forbindelse med litteraturformidling, samt til lærersamlinger med utveksling av erfaringer sammen med andre prosjektskoler. Prosjektet retter seg i hovedsak mot lærere, men med tydelig overføringsverdi til deres elever, da lærerne, som nevnt, forplikter seg til å prøve ut metoder og litteratur i løpet av prosjektperiodene. Det har fra barnebokinstituttet sin side vært en målsetting at skolene skulle delta med motiverte lærere, og i perioder over minst to år. Fra å rette seg mot lærere på mellomtrinnet i Agder, ble målgruppene utvidet både geografisk og i forhold til skoletype. Det ble i første omgang videreført på ungdomstrinnet (2002–2004) og senere i videregående skole (2004–2008). Prosjektskolene ligger i følgende fylker: Vest-Agder, Aust-Agder, Buskerud, Telemark, Oslo, Østfold, Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nordland. Til tross for at prosjektet fra 2004 i hovedsak har vært rettet mot videregående, viser den nevnte oversikten fra Lillesvangstu at det i denne perioden også har vært drevet prosjektarbeid i grunnskolen. Når ”Teksten i bruk” fra 2008

videreføres til 2010, rettes det igjen mot lærere og skolebibliotekarere på mellom- og ungdomstrinnet, men med samlinger kun i Oslo og Bergen.<sup>21</sup>

Hovedformålet med ”Inn i teksten”, ”Ungdom inn i teksten” og etter hvert ”Teksten i bruk”, har vært å formidle ny barne- og ungdomslitteratur, finne metoder som vekker barn og unges leselyst og gir litterær kompetanse (Lillesvangstu, Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 10). Prosjektet bygger på leserorientert litteraturteori og vektlegger leserens (elevens) møte med teksten. Læreren skal bruke sin litteraturfaglige kunnskap til å hjelpe elevene å se litterære kvaliteter og virkemidler i tekst. ”Elevaktiv læring og medvirkning står sentralt sammen med lærerens formidling og modellering” (ibid. s. 12). Metodene fra prosjektet er presentert i boken *Inn i teksten – ut i livet* (ibid.), og på barnebokinstituttets nettsider ([www.barnebokinstituttet.no](http://www.barnebokinstituttet.no)). Dette betyr at interesserte lærere kan ta i bruk metodene på egen hånd, uten kursing og prosjektdeltakelse. Måten prosjektet er beskrevet på i boken, blir dermed avgjørende for forståelsen og praksisen til disse.

### **3.1.2 Utvalg**

Når utgangspunktet var å studere et litteraturformidlingsprosjekt som hovedsakelig retter seg mot lærere, ble det riktig å kontakte lærere. For å sikre meg informanter som hadde gjort seg flere erfaringer med prosjektet, ønsket jeg kontakt med lærere som hadde arbeidet med prosjektet i minst to år. I en kvalitativ studie med få informanter, ble intervju et naturlig metodevalg. I tillegg til å intervjuere lærere, ønsket jeg å besøke klassene deres. I den sammenheng ville jeg undersøke hva den litterære samtalen gjorde med elevenes tekstforståelse. Videre ville jeg også studere hvilke holdninger elevene hadde til litteratur, samt til samtaler om bøker og tekster. Jeg valgte derfor å gjennomføre to tekstlesninger i hver av klassene og avslutte klassebesøkene med en spørreundersøkelse.

Som nevnt innledningsvis, ble mellomtrinnet valgt som målgruppe for min undersøkelse. Dette trinnet representerer en periode i leseopplæringen som ikke har blitt viet like mye oppmerksomhet som grunnopplæringen. I den forbindelse kan det være riktig å minne om sluttrapporten fra ”Gi rom for lesing”, *Det er nå det begynner*, som pekte på behovet for å lære mer om den andre leseopplæringen (Buland 2008, s. 119). Ifølge Lillesvangstu, har lærere på mellomtrinnet vist interesse for prosjektet gjennom hele perioden. Hun kunne imidlertid fortelle om en varierende grad av suksess, fra skole til skole og fra lærer til lærer. Jeg var ikke interessert i å finne skoler hvor slik satsing ikke fungerte.

---

<sup>21</sup> [http://www.barnebokinstituttet.no/forskning\\_og\\_formidling/nbis\\_litteraturformidlingsprosjekter](http://www.barnebokinstituttet.no/forskning_og_formidling/nbis_litteraturformidlingsprosjekter) [Lesedag: 14.07.2008]

Kontakt med skoler som hadde trukket seg ut av prosjektet kunne nok gitt nyttig informasjon med tanke på suksess- eller fiaskokriterier. Utgangspunktet mitt var å imidlertid å undersøke hva som gjør metodene fra ”Teksten i bruk” verdt å bruke tid på, sammenlignet med andre metoder som for eksempel mengdelesning. Det ble derfor mest interessant å finne fram til skoler hvor engasjementet hadde holdt seg, hvor lærerne hadde undervist etter prosjektets målsettinger og metoder, og hvor de etter minst to års innsats kunne si noe om hvilke erfaringer de satt igjen med. Ett av mine utgangspunkter var altså å fokusere på eventuelle suksesskriterier i dette prosjektet. Ved å lete etter det som lykkes, antok jeg at det også ville komme fram erfaringer som ikke var udelt positive. Det kunne da være interessant å se om flere skoler hadde gjort de samme erfaringene.

Da mange av skolene i prosjektet har vært ungdomsskoler og videregående skoler, var det kun åtte skoler med mellomtrinns elever å velge blant. I utgangspunktet var ønsket at de aktuelle lærerne skulle undervise på 7. trinn, og ha elever som hadde fått denne type litteraturundervisning i minst to år. Dette ønsket lot seg ikke forene med ønsket om lærernes erfaring med prosjektet. Skolene det var snakk om lå alle i tilknytning til større byer i Hordaland og Vest-Agder, i tillegg til Oslo. Mitt valg falt på tre lærere som underviste på hvert av mellomtrinnene, 5.–7., fordelt på tre barneskoler i to av byene.

### **3.1.3 Presentasjon av informanter**

Jeg har valgt å kalle lærerne for henholdsvis lærer A, B og C ut ifra rekkefølgen jeg besøkte skolene og gjennomførte lærerintervjuene. Skolene hvor de arbeider og klassene jeg besøkte har fått samme bokstav som læreren.

**Skole A** ligger i en drabantby fra 60-/70-tallet, i en bydel med småblokker og eneboliger. Skolen hadde litt over 300 elever da jeg besøkte skolen i mai 2008. Av disse utgjorde andel minoritetsspråklige elever cirka 60 %. Jeg fikk tid med klasse A mellom klokken 12.00 og 13.30 disse to dagene.

Klasse A var en 6. klasse som hadde vært i prosjektet i to år. Det var 20 elever i klassen, ti jenter og ti gutter. Alle hadde fått lov til å delta i min undersøkelse, men to elever var fraværende første dag, og en elev var fraværende andre dag.

Lærer A er en kvinnelig allmennlærer med fordypning i norsk, som på dette tidspunktet hadde deltatt tre år i prosjektet. Hun hadde totalt seks års yrkeserfaring som lærer.

**Skole B** ligger i en relativt ny bydel, et stykke fra sentrum. Det er hovedsaklig ny bebyggelse i området; mest rekkehus og leiligheter, men etter hvert også flere eneboliger. Befolkningen i området kan karakteriseres som homogen. Den består i høy grad av jevnaldrende mennesker med høyere utdanning, hvorav få har annet etnisk opphav. Skolen hadde nesten 500 elever i begynnelsen av juni 2008, da jeg besøkte klasse B. Til disposisjon fikk jeg tiden mellom 8.25 og 10.40 i to dager. Trekker jeg fra pausene ble det 115 minutter per dag.

Klasse B var en 5. klasse som hadde fulgt prosjektet i ett år. Det var 25 elever i klassen, 14 gutter og 11 jenter. Alle deltok i undersøkelsen. Tre elever var fraværende første dag, mens alle var til stede på dag to.

Lærer B er en kvinnelig lærer med bakgrunn fra fireårig lærerhøyskole, med norsk fordypning og også faget norsk som andrespråk. Hun var på dette tidspunktet i gang med videreutdanning i norsk for 5.-10. trinn. Lærer B hadde elleve års lærererfaring. Hun hadde seks års erfaring med å prøve ut metoder fra ”Teksten i bruk”, hvorav hun i de tre siste hadde vært knyttet til prosjektet.

**Skole C** er en sentrumsskole i et område med bygårder, rekkehus, småblokker og noen få eneboliger. Skolen hadde litt over 400 elever i juni 2008 og av disse utgjorde andelen minoritetsspråklige cirka 40 %. Jeg fikk tiden mellom 8.30 og 10 begge dagene jeg besøkte dem.

Klasse C var en 7. klasse som på grunn av lærerbytte hadde deltatt ett og et halvt år i prosjektet. Klassen hadde 17 elever, hvorav tre ikke leverte svarslipp om deltakelse i prosjektet, og dermed ikke kunne tas med i undersøkelsen min. Fem jenter og ni gutter deltok. Det var ingen elever fraværende første dag, mens én var borte andre dag.

Lærer C er en mannlig allmennlærer med fordypning innenfor realfagene. Det var tre år siden han hadde kommet inn i prosjektet, men ett av disse hadde vært uten samlinger og oppfølging av prosjektledelsen. Lærer C hadde, som lærer A, seks års lærerpraksis totalt.

### **3.2 Metodevalg**

Min undersøkelse er, etter Ottar Helleviks inndeling, ikke hypotese-testende, men en eksploderende undersøkelse der formålet er ”... å komme fram til en bedre forståelse av variablene og relasjonene mellom dem” (Hellevik 1995, s. 40). Den består videre av egne, synkrone data som er innhentet gjennom en åpen datainnsamling (ibid.).



Problemstillingen min har form av et generelt forskningsproblem som spesifiseres gjennom tre underspørsmål. Disse spørsmålene er i utgangspunktet uavhengige av hverandre, og kan slik ses som tre separate undersøkelser. ”En undersøkelse med flere uavhengige forskningsproblemer vil rimeligvis gjøre bruk av et mer omfattende sett av empiriske metoder” (Lund 2002, s. 99). For min del er det snakk om tre metoder for å innhente empiri, henholdsvis intervju, lesninger med loggskrivning og spørreskjema. Dette kan beskrives som ”metode-triangulering”, forutsatt at de tre metodene belyser det samme fenomenet ved hjelp av tre forskjellige innfallsvinkler. Ifølge Steinar Kvale betyr triangulering at ”det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen” (Kvale 1997, s.149). I denne konteksten vil det ikke være snakk om å kunne gi en eksakt plassering, men de tre metodene belyser sider ved lesemåtene til ”Teksten i bruk”, og henger slik sett sammen. De tre undersøkelsene kan også leses hver for seg, og som et komparativt studium av tre skoler, men gir samlet sett et mer helhetlig bilde av ”Teksten i bruk” og to av prosjektets undervisningsmetoder.

### **3.2.1 Intervjuene**

Formålet med intervjuene var å få innsikt i lærernes erfaringer med prosjektet, og deres vurderinger av metodene. Hvilke av litteraturformidlingsmetodene var i bruk, og hvordan ble de brukt? Videre var det interessant å undersøke lærernes rolle i disse metodene. Resultatene herfra ønsket jeg å bruke som bakgrunnsmateriale for en teoretisk analyse av metodenes lesemåter, samt som illustrasjon av hvilke lærerroller som tillegges vekt av prosjektledelsen og Norsk barnebokinstitutt.

Kvalitative intervjuer kan få ulik utforming, fra stramt strukturerte til uformelle samtaler. Ottar Hellevik skiller mellom strukturerte, standardiserte og uformelle intervjuer, hvorav jeg valgte det siste. ”Uformelle intervjuer ... har preg av en samtale der intervjueren selv avgjør spørsmål og formuleringer underveis, gjerne med utgangspunkt i en plan for hvilke emner som skal berøres (en intervjuguide)” (Hellevik 1995, s. 61). Bakgrunnen for å velge uformelle intervjuer var først og fremst å skape en ramme som åpnet for dialog, og hvor innspill fra de tre lærerne kunne følges opp og tas i en naturlig rekkefølge. Det virket også mest naturlig å skulle møte andre lærere i en slik samtaleform. Her skal det imidlertid sies at nettopp vissheten om at dette var kolleger, samt mine bestrebelser på å legge til rette for en samtale blant ”likesinnede” kanskje gjorde meg mer kollegial enn jeg ideelt burde ha vært. Det kan være at det hadde vært enklere å stille kritiske spørsmål hvis jeg ikke selv kjente skolehverdagen godt fra egen yrkeserfaring. Når det er sagt, så var nettopp den

kjennskapen med på å skape et godt utgangspunkt for disse uformelle intervjuene.

Intervjuguiden (vedlegg III) sikret at vi kom gjennom de samme områdene, selv om emnene ble behandlet i ulik rekkefølge.

I tillegg til intervjuguiden med oppsett av hvilke områder og spørsmål intervjuene måtte dekke, hadde jeg et rammeverk for intervjuet med ”briefing” i forkant og ”debriefing” i etterkant. Dette for å sørge for at intervjuobjektet var forberedt på det som skulle komme, og at intervjuobjektet hadde fått sagt alt hun/han ville før vi avsluttet. Det skulle også sikre enighet mellom partene om hva vi hadde snakket om.

Mens intervju A måtte legges til en lunsjpause, og dermed fikk en låst tidsramme, kunne intervju B og C legges etter undervisningstid og tidspunkter der intervjuobjektene hadde bedre tid. Innledningsvis snakket vi om en ramme på opp mot en time.

Intervjuene/samtalene ble tatt opp, og lagret digitalt. De ble senere transkribert, av meg, ved hjelp av programmet Express Scribe. Omfanget av opptak og transkribering er som følger:

Intervju	Minutter med opptak	Sider med tekst (enkel linjeavstand)
A	40.18	10
B	62.00	17
C	64.07	13,5

I tabellen kommer det fram at det lengste intervjuet i tid ikke ble det mest omfangsrike på papiret. Dette henger blant annet sammen med hvor fort det ble snakket og hvor mange replikkvekslinger det var mellom intervjuobjekt og intervjuer. I transkriberingen la jeg vekt på å følge veiledningen fra Universitet i Bergen ved Gjert Kristoffersen og Ann-Kristin Molde (2000). Det innebærer blant annet bruk av ortografisk transkripsjon.

Den type transkripsjon det her dreier seg om, er verken en fonetisk transkripsjon eller en oversettelse fra informantens talemål til et korrekt skriftmål. Transkripsjonen skal gjengi informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det de to skriftnormalene tillater. Den skal med andre ord være et best mulig kompromiss mellom krav om nøyaktig gjengivelse av det talte og skriftmålets normer (ibid. s. 3).

Målforn i transkriberingen velges på bakgrunn av om dialekten er bokmåls- eller nynorsknær, men skillet i målforn skal bare styre pronomen og determinativer, mens andre ord, med noen unntak, skal legges så nært opp til uttalen som mulig (ibid. s. 4). Stotring og ikke-språklige lyder skal utelates, men ord som kan identifiseres skal tas med, selv om de er avbrutte (ibid. s. 6). I siteringen fra intervjuene vil det under punkt 4 og 5 legges vekt på å fremstille intervjuobjektene slik de selv ordla seg, samtidig som føringene over følges. Intervjuene vil av konfidensialitetshensyn ikke være tilgjengelige.

### **3.2.2 Mine lesninger med klasse A, B og C**

Laila Aase sier at ”å undersøke korleis elevar forstår ein tekst, er ei praktisk form for klasseromsforskning” (Aase 2005, s. 117). Målsettingen med mine to lesninger i klasserommene var todelt. På den ene siden ønsket jeg å ta utgangspunkt i ”Teksten i bruk” sin modell ”personlig tilnærming” for å undersøke hvordan elevene opplevde tekstene på egen hånd. Videre ville jeg undersøke i hvilken grad en litterær samtale åpnet tekstene for elevene.

Da jeg skulle velge framgangsmåte for skolebesøkene, var målsettingen å gjennomføre så likt opplegg i de tre klassene som mulig. Jeg ønsket å benytte to prosatekster som rommet flere lag, og som i utgangspunktet kunne være vanskelig tilgjengelig for mellomtrinns elever. Planen var å lese de samme tekstene for de tre klassene, og undersøke hvordan påfølgende samtaler kunne åpne tekstene for dem. Dette ville jeg finne fram til ved hjelp av loggskriving, før og etter samtalen. Mer om tekstvalget følger i kapittel fire, punkt 4.2. Årsaken til at jeg ønsket å lese to tekster i klassene var at det nødvendigvis ville gi et større materiale og et bedre sammenligningsgrunnlag. I tillegg ønsket jeg å lese to ulike tekster for å studere om det ville gi utslag i responsen.

Tidsrammen ble en viktig faktor å ta hensyn til i planleggingen. Hva jeg kunne gjennomføre hang selvfølgelig sammen med hvor mye tid jeg fikk til disposisjon. Alle klassene kunne ta imot meg i to dager. Dette var ønskelig, ikke minst på grunn av at jeg ville lese to tekster, og to på én dag ikke ville vært hensiktsmessig. Timeplanene til lærerne og klassene var imidlertid forskjellige, og det ble noe ulikt hvor mye tid jeg hadde på hver av skolene (for detaljer se 3.1.3.).

Klassenes kontaktlærere ønsket at jeg selv skulle lede timene. Dette vurderte jeg som gjennomførbart, i og med at jeg har mye undervisningspraksis, og dessuten som en måte å sikre mest mulig lik gjennomgang i de tre klassene. Variasjoner kunne ha vært interessant, men med mitt utgangspunkt, som var å undersøke om samtalene kunne åpne tekstene for elevene, fant jeg det best å lede tekstlesningene selv. Dette kan også begrunnes med at ”in the hands of different teachers, the basic discourse format can lead to very different levels of student participation and engagement” (G.Wells i: Aukrust2003, s. 105). Nå kan selvfølgelig én og samme lærer få vidt forskjellige resultater fra en elevgruppe til neste, men jeg ville med mitt valg ha mulighet til å bringe metoden videre fra klasse til klasse. Dermed kunne jeg sørge for en form for kontinuitet, en mest mulig lik innfallsvinkel.

Andre innvendinger mot en slik gjennomføring er selvfølgelig at jeg kom så tett opptil situasjonen at det kunne bli vanskelig å få oversikt over det som skjedde. Jeg kjente heller

ikke prosjektets arbeidsmåter på samme måte som lærerne gjorde. Faren for at jeg, som fremmed person og med annen tilnærming til metodene, ikke fikk samme engasjementet i klassene som prosjektlæreren kunne fått var derfor reell. Metoden ble likevel valgt for å sikre klassene like møter med tekstene, samt for ikke å belaste lærerne mer enn nødvendig.

### **3.2.3 Spørreskjemaet**

Til tross for en undersøkelse med kvalitativt design, delte jeg avslutningsvis ut et spørreskjema til elevene. Med det ønsket jeg å undersøke hvordan disse elevene forholdt seg til lesing og litteratur, hvordan de likte å arbeide med litteratur og spesielt hvordan de opplevde å snakke om det de hadde lest. Gunilla Molloy drøfter erfaringer gjort gjennom en klasses tre ungdomsskoleår. To av hennes konklusjoner etter å ha fulgt disse elevene er at gutter leser når de får anledning til å snakke om teksten, og at de setter pris på slike ”boksamtaler” (Molloy 2007, s. 157). Jeg ønsket å se om dette også var tilfelle i disse tre klassene, og om lærernes opplevelser av gutter og jenters lesninger stemte overens med elevenes egne uttalelser.

Aldersgruppen tatt i betraktning, var det ekstra viktig å unngå misforståelser eller vanskelige spørsmål. Gustav Haraldsen (1999) beskriver hvordan man kan måle om spørsmålene er lett- eller tungleste ved hjelp av liksverdien.<sup>22</sup> Dette forsøkte jeg å ta hensyn til under utformingen av spørsmålene. Jeg la videre stor vekt på å ivareta anonymitet og selvfølelse, slik at ingen av elevene på grunn av svaralternativene skulle kunne sitte igjen med følelsen av å være mislykkede i noen slags retning. Spørreskjemaet består av totalt 15 spørsmål, hvorav 14 er flervalgsoppgaver med to eller flere avkrysningssvar. På tre av spørsmålene ønsket jeg å få elevenes egne ord og begrunnelser. Skjemaet og resultater fra klasse A, B og C presenteres som vedlegg VI og VII. Noen av elevsvarene trekkes også inn i drøftingsdelen, kapittel 4.

## **3.3 Drøfting av metode- og informantvalget**

I det følgende vil jeg drøfte grad av reliabilitet og validitet i forhold til mine tre metoder: intervju, lesninger med samtaler og loggskrivning, samt spørreskjemaet. Underveis kommer jeg også til å berøre informantsiden, både med tanke på antall og utvalget. Avslutningsvis vil jeg kommentere forskningsetiske sider som har hatt betydning for mine undersøkelser.

---

<sup>22</sup> Liksverdien finner man ved å summere antall ord i en setning med prosentvis andel av ordene som har mer enn seks bokstaver. Gustav Haraldsen beskriver det som uheldig om liksverdien er over 60 (Haraldsen 1999, s. 132).

### 3.3.1 Reliabilitet

Intervjuguiden sikret at intervjuobjektene tangerte de samme områdene, men lærernes bakgrunn og erfaring påvirket nødvendigvis hva og hvor mye som ble sagt om de ulike punktene. Slik sett kan det være vanskelig å fremstille intervjudataene horisontalt og sammenligne svarene til lærer A, B og C. I tilknytning til kvalitative intervjuer, støtter jeg meg til Steinar Kvaless *Det kvalitative forskningsintervju* (1997). I denne skriver Kvale at det ikke finnes standardmåter for analyse av intervjutekst på samme måte som for statistisk analyse. Det finnes imidlertid noen generelle tilnærmingmåter og formålet blir viktig i valg av tilnærming. ”For et utforskende formål vil det ... være riktigere å gå inn på de ulike interessante sidene i de individuelle intervjuene, og å tolke dem på en dypere måte” (ibid. s. 114). Dette står i motsetning til uttesting av hypoteser, hvor det nødvendigvis er interessant med systematisk sammenligning og lik analysering. Mine tre lærerintervjuer har nettopp gitt svar som hver for seg belyser prosjektet vi snakket om, ”Teksten i bruk”, men på ulike måter.

For å forsøke uttrykke hva informantene mine fortalte i intervjuene, ønsket jeg å benytte det Kvale kaller for meningsfortetting.<sup>23</sup> Gjennom dette arbeidet er det forsøkt å beskrive de dominerende tankene og holdningene innenfor hvert hovedområde (Kvale 1997, s. 127). Områdene er satt med utgangspunkt i intervjuguiden og fortettingen er informantenes respons på mine spørsmål. Ifølge Kvale er det ønskelig med intersubjektiv reproduserbarhet i situasjoner som tar sikte på å sammenligne personers holdninger til et tema (ibid. s. 115). I dette legger han at ulike forskere skal kunne finne de samme resultatene i de samme intervjuene. Andre forskere kan selvfølgelig forstå mine spørsmål og informantenes svar forskjellig, og slik sett få en annen meningsfortetting. Jeg bruker imidlertid sitater fra intervjuene i drøftingsdelen. Videre er det lagt vekt på å ta utgangspunkt i den uttrykte, og ikke i eventuell intendert mening, i tolkningen av lærernes uttalelser. Ut ifra dette mener jeg å kunne påberope meg intersubjektiv reproduserbarhet, og si at intervjuene er reliable. Når det gjelder elevloggene og spørreskjemaet som elevene svarte på, kan det i disse svarene være flere feilkilder. Den første er at elevene kan ha oppfattet spørsmålene på annet vis enn tenkt. Dette ble forsøkt unngått ved at spørsmålstypene ble gjennomgått på forhånd, og at enkelte begreper ble avklart. En annen feilkilde er det som Gustav Haraldsen kaller forventningseffekter, som blant annet kan føre til at vi svarer som vi tror dette er forventet av oss (Haraldsen 1999). Dette er en kjent fare ved elev- og lærerforhold. Selv om det ble

---

<sup>23</sup> Steinar Kvale skriver at de fem viktigste tilnærmingmåtene til intervjuanalyse av kvalitative intervjuer er meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningsfortolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale 1997, s. 123–136).

understreket at besvarelsen var anonym, og jeg ba om ærlige svar, kan det være elever som har gitt mer ”flinke” og ”positive” svar enn det de ville gitt til for eksempel venner eller foresatte. Motsatt kan det også ha ført til ekstra ”negative” svar fra elever som ikke var motiverte for denne undersøkelsen. Forventningseffekter kan også ha styrt svarene til lærerne, så selv om det i intervjusituasjoner er enklere å oppklare misforståelser og sikre at man har lagt samme mening i for eksempel et begrep, kan situasjonen og følte forventninger påvirke svarene man gir. Dette er en mulig feilkilde som ikke kan måles, men som må ligge der i lesningen av svarene. Mine formuleringer av spørsmålene kan også ha virket forvirrende eller utydelige, noe som vil bli kommentert under gjennomgangen av svarene i neste kapittel.

### **3.3.2 Validitet**

Thorleif Lund presenterer i sin bok Cook og Campbells validitetssystem (Lund 2002). Hele boken til Lund er rettet mot kausal forskning, men som han selv sier ”... er deler av validitetssystemet relevant også for beskrivende undersøkelser” (Lund 2002, s. 109). De delene han viser til er statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Han setter begrepsvaliditet i sammenheng med reliabiliteten, og sier også at vi kunne ha klart oss uten reliabilitet som et eget begrep (ibid. s. 181).

Ytre validitet knyttes gjerne til generaliserbarhet. Her må det tas i betraktning hvordan individer, situasjoner og hvilke tider som er valgt ut som grunnlag for undersøkelsen (ibid. s. 126). Min undersøkelse bygger på et skjønnsmessig utvalg der individene er valgt ut etter kriterier som tilfredsstiller visse hensyn (ibid. s. 134). Disse er omtalt i punkt 3.1. Torleif Lund skiller mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon (2002, s. 127). Målpopulasjon blir i denne sammenheng alle mellomtrinns lærere som har deltatt i prosjektet, og tilgjengelig populasjon blir mellomtrinns lærere som deltok i prosjektet i skoleåret 2007–08. Utvalg av elever var gitt etter valg av lærer, da jeg ønsket å få deres elever i tale.

Lærernes uttalelser kan ikke overføres til å gjelde alle lærere som underviser i norsk på mellomtrinnet. Derimot kan de gi noen synspunkter fra lærere som har vært tilknyttet ”Teksten i bruk”. Steinar Kvale skisserer ulike syn på generaliserbarhet ut ifra ståsted innenfor samfunnsforskningen, fra positivismens jakt på universelle lover til humanismens tanke om at alle situasjoner er unike. I den sammenheng hevder Kvale at postmodernismen vektlegger ”... kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Dette betyr en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering” (1997, s. 161). Det skal her derfor understrekes at både lærer- og elevuttalelser må leses inn i en kontekst hvor det har blitt arbeidet med ”Teksten i bruk” sine metoder over en periode. Samtidig vil flere av erfaringene mine informanter har

gjort kunne overføres til andre lærere som vurderer lese- eller litteraturformidlingsprosjekt for mellomtrinnet. Drøftingen av lesemåtene og lærerrollen i prosjektet vil også kunne ha overføringsverdi til lærere eller skoler.

Med tanke på elevloggene og spørreskjemaene vil tallet på barn som uttaler seg være for lavt til at det kan sies noe om leseforståelse og lesevaner generelt. I forskning må man kunne stille krav om legitimiteten av slutninger. Størrelse på utvalg og utvalgsriterier kan styrke representativiteten, noe som innebærer at også mindre utvalg kan gjelde en større populasjon. I mitt tilfelle gikk imidlertid utvalget gjennom lærerinformantene, noe som medførte et tilfeldig utvalg av elever. Undersøkelsen kan slik sett sies å ha lav statistisk validitet. Utvalget representerer riktignok hele mellomtrinnet, men samlet sett er det ikke mulig å trekke slutninger basert på deres uttalelser, og gjøre disse gjeldende for aldersgruppen. Det jeg ønsker å få ut av elevundersøkelsene er å kartlegge om disse elevenes svar harmoniserer med eller skiller seg fra annen forskning. Funnene kan videre være interessante å se i sammenheng med for eksempel Sylvi Pennes rapport fra 2003, *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå*. Hennes informanter var elever som deltok i den første prosjektperioden, da prosjektet het ”Inn i teksten” (Penne 2003).

### **3.3.3 Etiske overveielser**

I forkant av skolebesøkene sendte jeg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), opprettet kontakt med de aktuelle lærerne, sendte orientering til skolene ved rektor (vedlegg I) og innhentet samtykkeerklæring fra lærerne. For barns del er det de foresatte som må godkjenne deltakelsen i undersøkelser som min, og gi såkalt informert samtykke. Det ble derfor, via kontaktlæreren, sendt orienteringsbrev om undersøkelsen min med hjem. Her var det en svarslipp som måtte underskrives av foresatte og tas med tilbake for at jeg kunne få med barnets logger og spørreskjema fra skolen (vedlegg II). Per Olav Tiller er inne på at ved å måtte informere foreldre kan man risikere å åpne for påvirkning på barnet som er den reelle informanten (Tiller 1991). Dette kan sikkert ha skjedd også i min undersøkelse, men jeg vil anta at faren for slik påvirkning oppleves større ved sensitive spørsmål som undersøker for eksempel familieforhold. Kravet om konfidensialitet lå også som grunnlag for intervjuet av lærerne, og innblikket jeg fikk i klasse- og skoleforholdene.

Ifølge Helleviks hovedprinsipper for forskning innebærer redelighet et dokumentasjonskrav (Hellevik 1995, s. 17). Dette innebærer å gjøre rede for alle forhold slik at andre kan foreta kritiske vurderinger. Det kommer ikke i konflikt med kravet om å

beskytte informanter, sørge for full anonymitet og makulere materiale etter endt undersøkelse.

Som nevnt i 3.3.1 kan forventningseffekter påvirke både intervjuobjekter og svarene som gis i intervjusituasjoner. I et intervjuforhold er det i tillegg en viss fare for at den som tolker får større makt enn den som intervjues. Dette gjelder, ikke minst, i situasjoner hvor informantene, som i mitt tilfelle, er barn eller kolleger. Intervjuer kan tolke, definere og tillegge meninger, og også stille ledende spørsmål under intervjuet. Steinar Kvale kaller det partisk subjektivitet når intervjuer leter etter svar som styrker egne meninger (1997, s. 143). Det er her gjort bestrebelser på å unngå både bevisst påvirkning av intervjuobjekter, og ensidig tolkning av svarene.



## 4.0 Resultater og drøfting

Denne drøftingsdelen bygger på presentasjonen av prosjektet ”Teksten i bruk” gitt av lærerinformantene mine og i boken *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007). I 4.1 undersøker jeg hvilke lese-måter som dominerer i to av prosjektets metoder. I 4.2 legges elevenes logger til grunn for drøftingen av hva de legger merke til på egen hånd, og hva samtalen betydde for forståelsen av to noveller. I 4.3 blir boken og lærerintervjuene satt i fokus for å drøfte hvilken lærerrolle prosjektet legger opp til. Resultater fra elevenes spørreskjema kommer også til å bli trukket inn for å belyse det som blir drøftet.

### 4.1 Tolkende eller instrumentell lesing?

Skjønnlitteratur hører naturlig hjemme i et litteraturformidlingsprosjekt. Måten den formidles på og leses er derimot ikke gitt. I kapittel 2, punkt 2.4, pekte jeg på ulike tilnærminger til, og lese-måter av skjønnlitterære tekster i skolesammenheng. Hva slags rolle får så litteraturen i ”Teksten i bruk”, og hvordan skal den leses? På hjemmesidene til Norsk barnebokinstitutt står det at de har vektlagt å finne fram til ulike innfallsvinkler til litteraturen. De har også presentert flere undervisningsmetoder for lærerne. I denne sammenhengen har jeg konsentrert meg om to av disse metodene. Valget er gjort ut ifra det som kom fram i intervjuene jeg gjorde, der det viste seg at alle lærerne brukte og hadde erfaring med de to, mens det varierte mer i forhold til de andre metodene. Under følger en tabell som viser hvilke lærere som hadde brukt hva.<sup>24</sup>

Lærer	Lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid	Høytlesning med lesestopp og litterær samtale	Den moderne bildeboka	Bok og film	Samarbeid med skole og kultursektor. Eleven som formidler	Litterær storyline <sup>25</sup>
A	X	X	-	X	-	-
B	X	X	X	X	X	X
C	X	X	-	-	-	-

<sup>24</sup> Oversikt over sentrale metoder i Teksten i bruk ligger på NBIs hjemmeside:

[http://www.barnebokinstituttet.no/forskning\\_og\\_formidling/nbis\\_litteraturformidlingsprosjekter?view=article&view\\_one=463](http://www.barnebokinstituttet.no/forskning_og_formidling/nbis_litteraturformidlingsprosjekter?view=article&view_one=463) [Lesedag: 14.11.2008] Forfattermøte og nærlesing av tekster er ikke med i min oversikt, da dette tilbudet ble gitt videregående skoler i Teksten i bruk III (2006–08).

<sup>25</sup> Litterær storyline sto ikke blant de sentrale metodene i 2004–2008, men har vært en del av prosjektet tidligere og metoden beskrives i *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu 2007).

I og med at det er forskjell på hvor lenge lærerne har vært med i prosjektet, har de ikke fått identisk opplæring. Mye kan imidlertid tyde på at prosjektledelsen har prioritert å gjøre alle kjent med ”høytlesning med lesestopp og litterær samtale”, samt ”lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid”. Mine informanter brukte disse metodene, og viste seg også å ha gjort jevnt over positive erfaringer. Jeg kommer inn på noen av kommentarene deres under. Først vil jeg imidlertid klargjøre hva som ligger i mitt skille mellom lesemåter, henholdsvis tolkende og instrumentell lesning.

I kapittel to presenterte jeg Louise Michelle Rosenblatts inndeling i estetiske og efferente lesemåter, og Bo Steffensens skille mellom fiktive og faktive lesemåter. Begge understreker at lesemåtene deres kan brukes på ulike teksttyper, og det kan nok være mulig å lese, reflektere og reagere på for eksempel en artikkel i tråd med det som kommer inn under estetiske/fiktive måter. Det vil antakelig være lettere å nærme seg skjønnlitteratur efferent/faktivt, det vil si en lesning hvor man ønsker å sitte igjen med en bestemt form for informasjon. Man kan altså lese skjønnlitterære tekster på ulike måter. I min undersøkelse bruker jeg en inndeling som bygger på Rosenblatt. Jeg skiller imidlertid mellom tolkende og instrumentelle lesemåter, noe som skal forstås som ytterpunkter. Mellom disse vil det ligge lesninger som innebærer at man nærmer seg teksten dels tolkende, dels instrumentelt. Rosenblatt snakket om et estetisk efferent kontinuum, men at vekten ville ligge på den ene eller andre siden. Tilsvarende vil det være i forhold til tolkende og instrumentelle lesemåter. Med *tolkende lesemåte* tenker jeg på lesninger som ivaretar det litterære i teksten. Skjønnlitteratur har spesielle egenskaper, og ved å benytte en tolkende lesemåte gis den estetiske siden ved teksten verdi. En tolkende lesemåte tar utgangspunkt i selve leseopplevelsen. Leserne må oppleve hvordan språk og innhold virker sammen i den litterære teksten. Dette skjer ofte ubevisst, lesere blir oppslukt av historien som fortelles og forsvinner inn i en fiktiv verden. Slike leseopplevelser kan, også ubevisst, legge igjen spor av språk eller tematikk i leseren. Å bli påvirket av en historie trenger ikke bero på at man stopper opp og reflekterer over det fortalte. En historie kan virke på leseren, også lenge etter at den ble lest. Private nytelses- eller opplevelseslesninger har sin helt klare verdi, og kan også være tolkende lesninger. I denne sammenhengen vil jeg imidlertid i stor grad koble tolkende lesemåter til bevisst refleksjon over det leste.

For å kunne reflektere over en tekst er det en forutsetning at leseren har forstått og fått med seg innholdet. Den enkelte leser må registrere det teksten byr henne for å kunne sitte igjen med en personlig opplevelse av det leste. Slik lesing kan føre til erkjennelser i leseren; det leste kan gi ny innsikt om henne selv eller omverdenen. Både tematikk og språk kan

utvikle oss, både som mennesker og lesere. Det er da en forutsetning at leseren er i stand til å ta inn over seg hva teksten tilbyr. Gode tekster krever ikke bare gode forfattere, men også gode lesere, sier Vibeke Hetmar i artikkelen ”’Jeg vidste ikke at stjernene kunne le’ – om litteraturundervisning på mellomtrinnet” (Hetmar 2001a, s. 13). For å utvikle seg til å bli reflekterte lesere, må barn og unge erfare hvordan slike lesninger kan gjøres. De må læres opp i å lese på en tolkende måte. Med det mener jeg at de må lære å bli oppmerksomme på språklige og tematiske sider ved teksten. De må bygge opp en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å gjøre erfaringer fra litteraturen og slik utnytte mulighetene i litterære lesninger, i tillegg til å kunne glede seg over selve leseopplevelsen.

I skolesammenheng vil det gjerne være knyttet aktiviteter til litteraturlesing. Tolkende lesninger kan, som nevnt, oppstå også uten at leseren utfordres med spørsmål eller oppgaver. Det er imidlertid en forutsetning at det gis tid til refleksjon, individuelt eller i plenum. Leseaksjoner som vektlegger å lese mest mulig innenfor en gitt tidsramme er, slik jeg ser det, derfor ikke det beste utgangspunktet for en tolkende lese måte. Skal man kunne dvele ved det som kommer fram mens man leser, innebærer det å lese slik at man oppdager det som gir grunnlag for refleksjon. Tolkende aktiviteter må ha som målsetting å kunne hjelpe eleven til å oppnå større forståelse for hva som ligger i teksten. Det er ikke snakk om nykritisk analysering eller mestertolkninger, men bevisstgjøring av mulige lesninger. Mellomtrinns elever må få erfare at tekster handler om noe, og de må gis trening i å gå videre fra rene handlingsreferat til å se hva som ligger bak, hva teksten egentlig forteller. De må lære å skape sammenheng innad i teksten, men også lete etter sammenhenger mellom tekst og det virkelige livet. ”Inn i teksten og ut i verden”, skriver Bo Steffensen (2005 s. 239), og det er dette som kan gjøre skjønnlitteratur til noe annet enn lesetrening, underholdning eller historiske dokumenter. Gjennom å stille spørsmål som styrker innlevelsen, gjennom å resonnerer skriftlig eller muntlig, kan elevene lære å gå dypere inn i teksten og slik gjøre opplevelsen rikere. Videre må de også trene på å analysere tekst, samt opparbeide et metaspråk om skrivekunst. Rosenblatt var i den sammenheng tydelig på at all slik innlæring måtte ta utgangspunkt og forankres i lest tekst. For at teksten skal kunne leses estetisk, må ikke elevene gis i oppdrag å være på leting etter personskildringer eller synsvinkelbruk. Denne type oppgaver kan få leserne til å fokusere på enkeltdeler, og gjøre det vanskelig å få med seg andre aspekter ved teksten. Slik letelesing vil jeg plassere inn under den instrumentelle lese måten.

*Instrumentell lese måte* bruker jeg om lesninger som skal gi oversikt over teksten og gjøre det mulig å sammenfatte det leste. Leserens forholder seg ikke her til teksten som kunst,

men inntar en ikke-litterær tilnærming. Med dette mener jeg at teksten ikke leses som en estetisk opplevelse, men som en tekst som kan eller skal brukes til noe. Det kan være snakk om å lære et eller annet, skaffe informasjon, lese en tekst som et historisk dokument eller drive med en form for ferdighetstrening. Det er da gjerne snakk om å lese fort og få overblikk over innholdet. Hovedpoenget ved slike lesninger er at man kan sitte igjen med deler av teksten, uten at sammenhengen vektlegges. Slik lesing er lett å se for seg i forbindelse med lærebøker i skolen, der svar på oppgaver peker tilbake til bestemte steder i tekstene og hvor svaret kan kontrolleres. Hvis tekst brukes som utgangspunkt for noe annet, for eksempel som en innledning til arbeid med et tema eller en historisk periode, kan det også bli en instrumentell lesning. Gode lesere ble nevnt over i forbindelse med tolkende lesninger. Å beherske instrumentell lese måte er selvfølgelig også viktig for å bli en god leser. Det er imidlertid ikke den lese måten som ser ut til best å ivareta den skjønnlitterære teksten i transaksjonen med leseren. En som i hovedsak benytter seg av instrumentell lesning, vil sannsynligvis sitte igjen med et overblikk. Samtidig kan hun ha oversett flere sider ved den litterære teksten. Lousie Michelle Rosenblatt påpekte at det ikke er mulig å gi et sammendrag av en estetisk lesning (Rosenblatt 1995, s. 33). Instrumentell lese måte vil slik være bedre egnet til tekster som ikke har den kunstneriske dimensjonen.

#### **4.1.1 Lese- og skriveverksted med ulike typerlogg**

I kapittel fem i *Inn i teksten - ut i livet* beskriver Marianne Lillesvangstu og Roald Rokseth gangen i lese- og skriveverksteder, gjennomført etter ”Teksten i bruks” intensjoner (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larsson 2007).<sup>26</sup> Jeg baserer presentasjonen av metoden på deres beskrivelser, og kommer også til å trekke inn uttalelser fra lærerinformantene mine, gitt i intervjuene.

Hovedmålsettingen med leseverkstedet er at elevene skal få arbeide med litteratur de selv ønsker å lese. I forkant av verkstedet må læreren innhente ønsker fra elevene, og deretter forsøke å skaffe bøker innenfor de ønskede kategorier, sjangere eller forfatterskap. Bøkene som samles inn presenteres for klassen, og gjennom dette forarbeidet håper man å motivere elevene. Videre er målet å legge til rette for sammenhengende leseopplevelser, og at elevene får lese én eller flere bøker. Motivasjon og sammenhengende lesing gir gode forutsetninger for tolkende lese måte. Dette arbeidet trenger imidlertid ikke å gå like greit i klasserommet

---

<sup>26</sup> Metodikken har mye til felles med det som Kristin Giæver beskriver i *Leseverksted- et metodisk opplegg for lesestimulering*, og Lillesvangstu og Roaldseth viser også til henne for ”praktiske råd”.

som beskrevet her. Lærer C hadde delte erfaringer med leseverkstedet, ikke minst fordi han opplevde at mye tid gikk med til å finne aktuelle titler til elevene.

Alt for mye tid gikk på en måte til å hjelpe elever med å finne en ny bok, og ikke følge opp de bøkene de leste. For det er noen som blir fortere ferdig med en bok, kanskje de ikke er ferdig med den en gang, de bare, de leser litt og så finner de ut at nei, det var ikke noe særlig og så bytter bok, bytter bok, og det ble litt for mye av det (Intervju C).

Det skal her sies at lærer C hadde opplevd et bestemt verksted som særlig problematisk, på grunn av at to klassetrinn la sine leseverksteder til samme tid. Tanken var at lærerne kunne hjelpe hverandre med presentasjonen av bøker, men det ble et problem å skaffe nok bøker til alle, og dermed lite å velge i for elevene. ”Det ble vanskelig for det var alltid så mange bøker som var utlånt, det var så mange bøker vi lærerne ikke kjente til, fordi vi bare hadde presentert noen av dem. Så det var vanskelig å veilede elevene” (Intervju C). Dette er selvfølgelig erfaringer skoler kan gjøre seg og samtidig dra lærdom av. Slik kan de etter hvert finne fram til organiseringsformer som fungerer bedre. Rokseth og Lillesvangstu skriver i kapittel 5 i *Inn i teksten – ut i livet* (2007) om organisatoriske grep som kan få bokvalget til å kreve mindre tid enn det lærer C er inne på over. Det sier seg selv at ved å måtte bruke mye av tiden på å finne nye titler til elevene og motivere dem til å lese, vil ikke læreren bruke sin tid til litteraturen og lesningene på den måten det er tenkt.

I et leseverksted er det snakk om mer enn bare lesing. Loggarbeid er en viktig del, der dialogloggen mellom lærer og elev nok er den vanligste. Den skal fungere som en litterær samtale om opplevelser og refleksjoner knyttet til teksten eleven leser. Loggene skal gå mellom elev og lærer gjennom hele leseperioden. De kan styrke transaksjonen mellom elev og litterær tekst, i og med at eleven blir bevisst sine tanker gjennom å sette ord på det hun har lest. I tillegg må hun også forholde seg til lærerens innspill og spørsmål. Lærer B snakket om at det kan være en utfordring å stille gode spørsmål i slike logger. ”Det krever mye øvelse for å stille spørsmål som hever de litterært, hvis du skjønner. Det er så lett å skrive spørsmål som går på innhold” (Intervju B). Her må det være lov å problematisere om ikke samtaler/logger om innholdet også kan gi litterær kompetanse? I og med at denne uttalelsen ikke ble utdypet i intervjuet, kan det antas at vedkommende lærer mente det samme som lærer A, som slo fast at hun stilte andre spørsmål til tekstene nå. Mens det før var mange spørsmål som gikk ut på å finne det riktige svaret i teksten, legger hun nå opp til mer refleksjon. ”Før så var det mer sånn lese, stille spørsmål, lage spørsmål til det de har lest hjemme, litt mer sånn søkelesing da, så det kan vel hende at det forandrer seg på den måten at vi kanskje snakker, at vi dveler lenger ved poengene tror jeg at det går an å si” (Intervju A). Slik sett vil også spørsmål som

går på innhold fortsatt ha sin fulle rett, forutsatt at de formuleres på måter som gir rom for tolkning.

I beskrivelsen av hvordan det kan arbeides med loggskrivning står det at mange av elevene kan ha nytte av igangsetterne fra personlig tilnærming, i hvert fall som en start. Disse igangsetterne, som går igjen i flere av metodene fra ”Teksten i bruk”, er utviklet med tanke på at det for mange kan være vanskelig å skulle begynne å si noe om det de har lest. Barn har, som vist i 2.1, fokus på handling når de leser. For å hjelpe dem over fra rene handlingsreferat til andre måter å snakke om litteratur på, bruker prosjektet en liste med igangsettere som skal gi elevene starthjelp i samtaler og logger. Eksempler på slike kan være ”Da jeg leste, la jeg merke til..., Jeg synes at..., Jeg likte godt da..., Jeg ble irritert over..., Det gjorde inntrykk på meg at..., Hvis jeg var..., Jeg ble skuffet over..., Jeg ble overrasket over..., Slutten var...” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larsson 2007, s. 20). Verdt å merke seg er at disse startmulighetene alle har et ”fordi” eller ”fortell” innebygd i seg. Elevene skal begrunne uttalelsene sine ut ifra teksten. Igangsetterne er alle åpne. Elevene skal ikke referere noe fra teksten, men skrive ned sine tanker med egne ord. Igangsetterne setter fokus på det som er lest, og passer slik med den tolkende tilnærmingen. Her kan det selvfølgelig også legges inn personlige tilnærminger om hva man tror kan komme til å skje. Dette ligner på det som i prosjektet kalles for meddiktning, noe jeg beskriver under 4.1.2.

I *Inn i teksten – ut i livet* (ibid.) understrekes det at det er viktig å modellere den personlige tilnærmingen. Lærerne må starte med noen få igangsettere, øve på disse og så utvide med flere etter hvert. Strukturene skal øves inn slik at de sitter, men etter hvert som igangsetterne er innarbeidet, kan elevene velge egne ord og løsninger hvis de ønsker det. Åpningen for andre innfallsvinkler gjør, slik jeg ser det, at denne modellen legger til rette for tolkning. Et ankepunkt er at igangsetterne kan bli for godt innarbeidet, at det blir en struktur som stivner og gjør dette arbeidet til en mekanisk skriveoppgave. Det må i så fall være lærerens ansvar å utfordre slike fastlåste mønstre. I min undersøkelse deltok elever med mellom ett og to års erfaring fra ”Teksten i bruk”. Seip Tønnessen skriver at ”Med personlige tilnærminger tar vi tak i det som berører oss som lesere, det som setter i gang reaksjoner. En slik personlig respons er det grunnleggende i enhver estetisk erfaring” (ibid. s. 181). I hvilken grad mine informanter ble berørt av teksten og hvordan de forholdt seg til personlig tilnærming kommer jeg tilbake til i punkt 4.2.

Loggen kan også dreie seg om fagstoff klassen har arbeidet eller arbeider med, for eksempel synsvinkel, personskildringer, spenningskurve og frampek. På side 87 og 88 i *Inn i teksten – ut i livet*, gir Rokseth og Lillesvangstu eksempler på ti loggoppgaver, hvor spørsmål

knyttes opp mot emner som for eksempel innledning, hovedperson, språk, vendepunkt og forandring (ibid.). Videre ligger det i leseverkstedets grunnstruktur en formidlingstid på ti minutter i starten av hver økt (ibid. s. 83). Denne tiden kan brukes til å dele leseopplevelser eller til formidling av fagstopp Lærer A pleier å ha formidlingsøkter i begynnelsen av hver leseverkstedøkt hvor hun gjennomgår teori i tilknytning til litteraturlesing.

Det kan være for eksempel at vi skal se på hva slags innledning boken har, eller det kan være at vi skal finne gode personskildringer, eller at de skal finne ut hva hovedpersonens problem er, de skal lete etter gode sammenligninger, og så det som vi skal til å jobbe med nå er det som er vanskelig, det er hvorfor er en bok spennende? ... Og vi har til og med brukt det sånn, til sånn der drill, les side, les en side i boken din og finn fem substantiv, vi har til og med brukt det sånn, men det er ikke noe sånn veldig gunstig. Det fins bedre substantivoppgaver, ja (Intervju A).

I boken skisseres altså noen mønstre på loggskriving. Når det gjelder de som ovenfor knyttes til fagstoff, vil disse ligge mellom den tolkende og instrumentelle lesemåten. Noen spørsmål knyttes til bestemte steder i teksten, men åpner også for elevenes tanker rundt det samme. Eksempler på slike er: ”Hvordan vil du si at språket er i boka? Hvilke fortellermåter er det mest av? Kan du greie å sette noen ord på det ut fra det du har lest til nå?” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 88). Å bruke teksten til å lete etter ordklasser er det jeg kaller instrumentelt, og ligger langt borte fra den estetiske lesningen. Lærer A er også selv inne på at det er ikke den type oppgaver som gjør mest nytte av skjønnlitteraturens muligheter.

En annen form for logg er den ”Teksten i bruk” kaller *todelt logg*. Den er i tråd med Vibeke Hetmars uttrykk ”å lese med fordobling” (se punkt 2.2.2). Her bruker ikke elevene de nevnte igangsetterne, men de følger like fullt en mal. De skal der skille mellom historienivå og tematisk nivå. De skal gi et sammendrag av hva som skjer, men det blir mer enn et referat, i og med at de skal forsøke å formulere temaet i teksten. Som jeg har vært inne på tidligere, er det vanskelig for barn å gå bort fra rene handlingsreferater når de skal snakke om skjønnlitterære tekster. Det kan være årsaken til at denne loggformen ikke var innarbeidet i klassene jeg besøkte. Lærer A nevnte at hun ønsket å arbeide med todelte logg skoleåret etter mitt besøk, når elevene ville være eldre og kjent med den personlige tilnærmingen.

Nå kommer jeg til neste år til å ha sjuende igjen, og da har disse lært seg mye allerede så nå kan vi komme oss litt videre, tenker jeg kanskje da, at vi kan bruke mer for eksempel dette med todelte logg hvor det kommer mer tolkning inn og så videre. Og at vi kommer til å gå enda mer inn i litterære begreper (Intervju A).

Todelte logg forutsetter at elevene er i stand til å kunne distansere seg fra, og reflektere over, det leste. Elise Seip Tønnessen skriver at ”eleven viser i sin todelte logg også til livet utenfor

teksten. Hun knytter teksttolkningen til sine livserfaringer og bringer dermed tekst og liv sammen i sitt forsøk på å skape mening” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 49). Hetmar fant i sin ph.d-avhandling at barn i femte klasse har en rekke litterære ferdigheter, og kan lese med fordobling.<sup>27</sup> ”5.klasses-eleverne er generelt gode tekstiagttagere, fortrolige med en række fiktive virkemidler og villige til at uttrykke deres iagttagelser” (Hetmar 1996, s.181). Dette ivaretas, ifølge Hetmar, ikke av ”de fagligt uddannede”, da disse ikke legger opp til samtaler rundt tekst som åpner for barnas kompetanse og intuisjon (ibid. s. 181). Bo Steffensen hevder imidlertid at Hetmar legger for stor vekt på barnas egen tekstproduksjon, og at hun gjennom dette forenkler kravene til hva det innebærer å lese med fordobling. Skriveoppgaver er normalt lettere å løse enn leseoppgaver, påpeker Steffensen (2005, s. 188). Begrunnelsen til Steffensen er at det er enklere å være avsender enn å være mottaker. På bakgrunn av sin egen og andres leserundersøkelser, konkluderer Steffensen med at barn opp til og med femte trinn ikke er i stand til å bruke den fiktive leseformen/lese med fordobling (ibid. s. 191). Han hevder videre at barn på niende trinn kan bruke denne leseformen, men ofte ikke behersker den på grunn av manglende opplæring i den litterære kompetansen leseformen krever.

For å gå tilbake til loggen som mine informanter brukte, dialogloggen, så skal den gå mellom elev og lærer. I en slik sammenheng kan det være mulig å tilpasse både loggform og spørsmål til hver enkelt elev. Læreren skal forsøke å stille de spørsmålene som setter elevenes refleksjon i gang. Dette er spørsmål som gjør eleven klar over sider ved teksten og som kan øke hennes litterære kompetanse, men som hun kanskje ville gått glipp av ved en privat lesning. Fra ”Teksten i bruk” sies det at læreren også kan støtte seg til igangsetterne. Ingen vil derimot motsi påstanden om at de beste lærerspørsmål stilles til litteratur som læreren selv har lest, og det kan virke selvfølgelig at læreren leser det elevene skal gjennom i et leseverksted. Det kan derfor være riktig å påpeke at det, avhengig av elevtall, vil være snakk om mange titler i et slik verksted. De skal være basert på elevenes egne ønsker, og innhentet kort tid i forveien. Lærerne forteller selv om utfordringen det er å få tid nok til å lese seg opp.

Det var mer arbeid enn det vi trodde, da vi søkte, for vi har, vi prosjektlærerne har jobba mye, i fritida, for å for å få til å bruke metodene og ikke minst for å lese ungdomslitteratur da. Barne- og ungdomslitteratur. Masse barnebøker på mitt nattbord. Og det, det er en forutsetning for at det skal gå bra (Intervju A).

---

<sup>27</sup> Dansk 5. klasse tilsvarer 6. klasse i Norge.



Hvis elevene selv låner bøker på bibliotek, eller skaffer dem til veie på andre måter, har en lærer ingen kontroll over hva som tas med til leseverkstedet. I spørreskjemaet til elevene hadde jeg et spørsmål om hva slags litteratur de foretrekker å lese. Svarene viste en viss forskjell mellom guttene og jentene. I tillegg viser svarene en endring sammenlignet med Anette Østers undersøkelse, som kan tyde på at fantasysjangeren ikke lengre er like populær. For guttene i min undersøkelse er det viktigst at bøkene er morsomme (87 %), dernest følger spennende (80 %) og så fantasybøker (58 %). Jentene setter spenning som sitt viktigste kriterium (92 %) foran seriebøker (73%) og bøker om kjærlighet (65 %). Når det gjelder spenning, peker Sylvi Penne på at jenter og gutter kan legge ulik betydning i dette begrepet. ”Guttene kombinerer 'spenning' med handling eller 'action'. Mange med grøss, magi og fantasy. Jentene kombinerer 'spenning' med forelskelse, og mer menneskelige relasjoner” (Penne 2003, s. 33). I og med at jentene i denne undersøkelsen skulle skille mellom kjærlighet og spenning, kan det tyde på at jentene også vektlegger ”handling” som kriterium til spenning.

Ut av svarene på dette spørsmålet, kan det tyde på at de fleste av guttene er i Appelyards heltestadium. Dette kommer også fram av at bare 10 % av guttene har svart at de liker å lese om barn fra andre land, og 29 % svarer at de liker å lese om barn og alvorlige temaer. Noen flere jenter velger seg slike bøker, henholdsvis 39 og 58 %. Disse tallene understreker behovet for å gi elever i denne alderen veiledning i valg av bøker til et leseverksted. Ikke slik å forstå at bøker i et leseverksted må handle om alvorlige tema eller være fri for spenning, men for å kunne gi dem noe nytt å velge i kan nettopp en presentasjon fra lærer eller bibliotekar vise andre forfattere eller titler enn de normalt ville valgt.

Slik jeg leser presentasjonen av metoden i *Inn i teksten – ut i livet*, bør elevenes ønsker danne utgangspunktet for utvalget av titler. Dette utvalget må imidlertid settes sammen av lærer, gjerne i samarbeid med bibliotekar (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 80–81). På den måten vil lærere til en viss grad kunne styre hvilke tekster som tas inn i klasserommet. Etter hvert som flere leseverksteder gjennomføres, kan en norsklærer opparbeide seg gradvis bedre kjennskap til barne- og ungdomslitteraturen. Det nevnes av lærer A at hun også har tatt inn eldre og, for henne, kjent litteratur. Dette ble gjort for å bøte på problemet med å skulle uttale seg og strekke elever i litteratur hun ikke har lest.

Det som er utrolig viktig er at læreren kjenner en del av bøkene, ikke alle, har ikke sjans i havet, men en del av dem. Og så har vi etter hvert tillatt oss å bruke noen litt gamle klassikere også, som, som jo bør få være en del av elevenes oppvekst, ikke bare de nyeste, og det gjør det jo litt enklere for oss (Intervju A).

Det er enklere å presentere bøker for elever når man selv har lest dem. I tillegg vil selve presentasjonen kunne bli mer interessant for den som leter etter litteratur å lese. Svarene på spørsmålet om hvem som kan gi dem råd om bøker (spørsmål 3), tyder på at lærere og skolebibliotekarer er viktigere for guttene enn for jentene. 68 % av guttene svarte at de kan få boktips av læreren. Her kan lærerens kjønn ha virket inn på svaret, for i klasse C, som har mannlig lærer, har ingen av jentene satt opp læreren som en de kan få boktips hos. I denne klassen var det riktignok få jenter. Sammenligner jeg med svarene gitt i klasse A og B, er det imidlertid klart at guttene kan hente råd også hos kvinnelige lærere. Samlet kan guttene i større grad henvende seg til læreren enn jentene. 54 % av jentene sier de kan få råd fra læreren, mens hele 92 % av jentene kan få tips fra venner. Dette tallet kan støtte opp om antakelsen at jenter i større grad enn gutter snakker om bøker. Når det er sagt, så er det også 52 % av guttene som sier de kan få tips av venner, men det er like fullt betraktelig færre enn for jentenes del. At gutter ikke snakker mye med hverandre om bøker bekreftes også i rapporten *"Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!"* (Helgevold og Hoel 2005, s. 13). En viktig utfordring for lærere kan, på bakgrunn av disse tallene, bli å finne den riktige boken til den riktige gutten. Lærer A sa om guttene i hennes klasse at "det er ingen som er lesehester. Det er mange som er glad i å lese altså, får veldig positive opplevelser med litteratur, men de trenger hjelp til å komme i gang, de trenger hjelp til å finne den rette boken" (Intervju A).

Praksis hos mine tre informanter kan tyde på at ulike strategier tas i bruk for å få oversikt over skjønnlitteraturen i et leseverksted. Det sies at det er en forutsetning for vellykket resultat at man har lest de aktuelle tekstene, men dette ser ut til å bli bortprioritert til fordel for andre arbeidsoppgaver. Lærer C anså det som et suksesskriterium at ledelsen satte av tid, slik at lærerne involvert i prosjektet fikk forberede seg, og lese barne- og ungdomslitteratur. Jeg kommer tilbake til spørsmålet om tid og fag i 4.3, men ønsker foreløpig å problematisere at man som lærer ikke opplever å ha tid til å forberede tekstene man bruker i undervisningen. Som jeg var inne på ovenfor er det enklere å snakke om og stille gode spørsmål til tekster man selv har lest. Det vil dessuten i stor grad også kunne påvirke hvilken lese måte man legger opp til. I en dialoglogg med elever som leser tekster læreren kjenner, vil det høyst sannsynlig være enklere å stille spørsmål som åpner for tolkning enn ved tekster man ikke har lest. Lærer B sier det slik: "Det som har vært vanskeligst det syns jeg har vært å gi spørsmål eller tilbakemeldinger i leseloggene som kan føre de framover. ... Så jeg merker jo forskjell på kvalitet på de loggene der jeg har lest bøkene sjøl" (Intervju B). Hvis både lærerne og prosjektledelsen ønsker å prioritere loggskrivningen, kan det være en tanke å legge inn mer tid mellom det tidspunktet elevene

kommer med sine ønsker og selve leseverkstedet. På den måten gis det anledning til å lese flere av tekstene. For lang tid mellom tidspunktet for når elevene skriver sine ønsker og når bøkene deles ut, kan imidlertid påvirke motivasjonen. Det må dermed bli en avveining mellom disse behovene, samtidig som lærerne bør være innstilt på å gradvis bygge opp sin kjennskap til ny barne- og ungdomslitteratur. Lærer A fortalte at hun nå lot ivrige elever presentere bøker til leseverkstedet. På den måten måtte hun gi fra seg noe kontroll, men for å kompensere for at hun selv ikke hadde fått lest mange nok, slapp hun elevene til. Dette medførte at elevene også tok med bøker læreren ikke ville valgt ut til leseverkstedet. Det kan imidlertid være vanskelig å nå alle målene på en gang. I en fase hvor man som lærer bygger opp kjennskapet til både metoder og litteraturen, kan nok slike løsninger fungere.

I tillegg til å kjenne godt til barne- og ungdomslitteraturen, er det også en fordel å kjenne godt til elevene. Et viktig aspekt ved ”Teksten i bruk” er at læreren skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs interesser og modning, og dermed være i stand til å tilpasse sine innspill i loggene. For at eleven skal få mest mulig å reflektere over, bør loggsamtalen mellom lærer og elev komme hyppig, helst daglig (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 86). Et lese- og skriveverksted krever videre at det settes av tid. Det angis en periode på to skoleuker med to skoletimer per dag. Slik jeg har forstått, ut fra samtaler med prosjektleder og mine tre lærerinformanter, er organiseringen noe som må tilpasses de gjeldende forhold i og rundt den aktuelle elevgruppen. I en klasse med mange elever og tilsvarende mange forskjellige bøker og lese måter, vil et leseverksted kunne ta mye tid.

... det er arbeidskrevende på den måten at vi hele tiden har dialog i den loggboka, sånn at etter hvert lese- og skriveverksted så må jeg skrive i de bøkene ... lese og skrive, og det kan ta litt tid, men så ser jeg jo at det har såpass stor verdi at de får den tilbakemeldingen og de eventuelle oppfølgerspørsmålene av meg, og de liksom strekker seg så utrolig mye lenger (Intervju A).

Samlet sett vil jeg si at leseverkstedet i stor grad legger opp til tolkende lesning. Elevene skal motiveres og til en viss grad få velge hvilken litteratur de skal lese. De får sammenhengende lesninger, bare avbrutt av loggskrivning. Når det gjelder disse loggene, vil måten lærerne formulerer sine tanker og spørsmål på, samt hva de spør om være avgjørende for om elevenes lesninger vil ligge mot det tolkende eller det instrumentelle ytterpunktet. Det er stor forskjell på autentiske spørsmål som åpner for elevens refleksjon over for eksempel en handling, og spørsmål som fører til oppramsing av innhold eller ordklasser. I den sammenhengen har jeg påpekt at det kan være av stor betydning at læreren har lest litteraturen. Loggskrivning må læres, og i en overgangsfase vil det kunne oppstå en instrumentell tilnærming til metodens igangsettere. Bruk av slike kan også medføre at elever stivner i et mønster, at de automatisk

forsøker å skrive noe som passer med disse og ikke kommer videre med egne opplevelser av teksten.

Avslutningsvis vil jeg komme tilbake til at leseverkstedet gir elevene tid og anledning til å lese skjønnlitteratur. Elevenes svar på spørsmål to i spørreskjemaet tyder på at de ikke leser så mye til daglig. Lærer A var klar på at jentene leste mer enn guttene. Hvis hun med dette mente skjønnlitteratur, støttes uttalelsen av elevenes egne svar på spørreskjemaet. Mitt tallmateriale viser at 23 % av jentene daglig leser skjønnlitteratur på fritiden, kun 3 % av guttene gjør det samme. 58 % av guttene leser sjelden eller aldri skjønnlitteratur på fritiden, tilsvarende tall for jentene er 19 %. Går jeg inn i svarene de har gitt på spørsmålet om hvor mye de har lest det siste året (spørsmål 10), er det 65 % av jentene som mener de har lest mer enn 15 bøker det siste året, mens 42 % av guttene har lest så mange. Det er imidlertid 23 % av guttene som svarer at de har lest mellom ti og femten bøker det siste året, kun 4 % av jentene har krysset av for dette. Det er også flest gutter som har lest mellom fem og ti bøker, 19 % mot jentenes 8 %. Dette spørsmålet spurte ikke spesifikt etter skjønnlitterære bøker og man må derfor se muligheten for at andre former for litteratur også er tatt med i barnas opptelling. Hvis lesemengden deres den aktuelle uken er representativt for hvor mye de leser til vanlig, kan man også spørre om det relativt høye antallet leste bøker i løpet av et år kan forklares med at de får lese på skolen?

Når det gjelder oversikten over hva barna har lest siste uken (spørsmål 1), viser den dessuten at de velger tekster fra ulike medier og sjangere. For både guttene og jentene er det slik at nettsider er det som flest har lest i løpet av den siste uken. Hele 96 % av jentene og 77 % av guttene svarte dette. For jentenes del fulgte tekstmeldinger og skolebøker på andre plass, begge med 85 %, mens skjønnlitteratur delte plass med e-post; 81 % av jentene hadde lest de teksttypene i løpet av de siste syv dagene. Hos guttene var det aviser og skolebøker som fulgte bak nettsidene, begge med 74 %. Deretter fulgte tekstmeldinger, som 71 % av guttene hadde lest i løpet av siste uke, og både tegneserier og e-poster var lest av flere enn skjønnlitteratur og fagbøker.

Mitt tallmateriale er ikke stort nok til at disse tallene kan si noe om tendenser, verken i ”Teksten i bruk”-klasser eller på mellomtrinnet generelt. Det kan imidlertid slås fast at hvis resultatet fra spørsmålet over sier noe om disse elevenes preferanser, har skjønnlitteraturen trange kår, ikke minst blant guttene. Hvis elever trekkes mot andre teksttyper og sjangere, vil det måtte få innvirkning for norskfaget. Innholdet i faget blir diskutert i ulike sammenhenger og her kan det blant annet nevnes at Landslaget for norskundervisning i skolen (LNU) i mars 2009 lanserte en sakprosanon med 45 tekster. Ifølge leder i juryen, Ove Eide, er ønsket å

med denne kåringen ”å få til et nasjonalt løft for sakprosaen i norsk skole”.<sup>28</sup> LNUs sakprosakanon består av 45 tekster med et bredt mangfold av sjangere, fra Grunnloven av 1814 til blogginnlegg og tekstmeldinger. Skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget er nok ikke truet, men vil kunne få stadig mindre plass og omfang. Med tanke på det som i kapittel 2 er skrevet om skjønnlitteraturens rolle, blir det slik jeg ser det desto viktigere fra skolens side å legge til rette for gode møter med de gode skjønnlitterære tekstene. Dette gjelder både med tanke på hvilke tekster som presenteres i undervisningen og måten det gjøres på, men også hvilke tekster som elevene anbefales å lese.

#### **4.1.2 Høytlesning med lesestopp og litterær samtale**

Presentasjonen av denne metoden blir lik den foregående. Jeg tar utgangspunkt i to kapitler av Elise Seip Tønnessen i *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 37–77). Videre ser jeg hva lærerne fortalte om denne arbeidsformen.

”Den gode høytlesingsstunden fungerer på alle klassetrinn hvis den er godt forberedt og satt inn i en sammenheng”, skriver Seip Tønnessen (ibid. s. 49). Høytlesing framholdes som en viktig arbeidsform i ”Teksten i bruk”. Det er snakk om lesing av både lengre romaner og korttekster, men ifølge Seip Tønnessen er det ikke snakk om høytlesing i elevenes matpauser. Slik lesing kan ha god underholdningsverdi, men ”... den gir sjelden anledning til nærmere utdyping av det leste, til utveksling av synspunkter på teksten og til deling av leseopplevelsens mange sider” (ibid. s. 50). Høytlesning med lesestopp og litterær samtale er derfor den planlagte lesningen, lagt til undervisningstid.

Det understrekes at lesing må ses som en prosess. Lesninger skal starte med å få avklart elevenes forventninger til teksten ut ifra tittel, forside, forfatter eller annen forhåndsinformasjon. Slik førlesing skal være med å åpne tekstene, og gi elevene noen knagger å henge det de skal høre eller lese på. Dette kan styrke en tolkende lese måte ved at lesningen vil bygge på større forståelse av innholdet. Hvis det imidlertid blir slik at det som kommer fram i stor grad styrer lesingen, legges det føringer som kan frata leseren muligheter til å oppleve teksten som en helhet. Her må lærerne sørge for å få fram flest mulig forslag til hva for eksempel tittelen kan bety, slik at leserne går til teksten med åpent sinn. Når det er sagt, må det også nevnes at det som stimulerer eller styrer én elev, ikke nødvendigvis fører til samme reaksjon hos en annen. Klasser består av individer som reagerer ulikt, også på førlesingsaktiviteter.

---

<sup>28</sup> Kanon og presentasjon av juryen finnes på LNUs hjemmesider: <http://www.norskundervisning.no> [Lesedag: 24.03.09]

Høytlesing av tekst tar tid. Det går selvfølgelig enda mer tid når det skal stoppes opp og snakkes, samt skrives om teksten. Kanskje er det derfor korttekster framheves som ideelle, både av Seip Tønnessen og prosjektlærerne. ”I kortteksten er det overkommelig å arbeide systematisk med tekstens litterære form og struktur og se hvordan det bygger opp under et innhold som kan engasjere, berøre og inspirere oss” (ibid. s. 66). Her framheves det altså at det skal arbeides med form og struktur, noe som mellomtrinns eleven trenger å bli gjort oppmerksom på. I innlæringsfasen kan dette fungere som oppgaver hvor man refererer til konkrete steder i teksten, og slik være en instrumentell lese måte. Etter hvert som man gjennomfører stadig flere slike lesninger, vil evnen til å legge merke til tekstens struktur og det litterære språket øke. Disse ferdighetene kan igjen styrke en tolkende lese måte. I sitatet over virker innholdssiden å være underordnet språk og struktur i denne metoden. Det må derfor sies at tekstens innhold og personenes utvikling også vies oppmerksomhet her. ”Det finnes flere veier inn i teksten, flere nøkler som kan hjelpe elever og lærere å åpne teksten. Det er en treningssak å velge den innfallsporten som passer for hver enkelt tekst” (ibid, s. 66). Noen eksempler på slike, ”skygging” og ”meddikting”, følger nedenfor.

For å kunne bearbeide det som finnes i den leste teksten, skal læreren sørge for å legge inn pauser underveis i lesningen. Skal læreren planlegge slike lesestopp, må han ha lest den litterære teksten i forkant, og ut ifra dette gjort sine valg om hva teksten kan og skal brukes til. Informantene mine nevnte alle at det kan være utfordrende å få nok tid til å lese seg opp. Korttekster vil slik sett være enklere å forberede, men her trekker informantene mine fram utfordringen det er å finne egnede tekster tilpasset målgruppen.

Jeg syns kanskje det det har vært mest alright å jobbe med er korttekster, det å, det å bruke litt god tid på de. Det er vanskelig å finne, veldig mange av de korttekstene går litt eller ganske langt over hodet på mange elever, så det er vanskelig å finne tekster som som treffer, men samtidig så er det liksom noe å hente for alle. Og det blir litt, blir litt mer sånn intensivt arbeid enn et leseverksted eller høytlesing av en roman (Intervju C).

Lærer A sier også at det er vanskelig å finne korttekster. På hennes skole har lærerne appellert til mediateket på skolen om at de kanskje skulle prøve å finne noen novellesamlinger. ”Og så har vi jo fått en del på ”Teksten i bruk” også, ... det er de tekstene jeg har brukt mest, de som jeg har fått rett i hånda” (Intervju A).

Den litterære samtalen er sentral i ”Teksten i bruk”, ikke minst i denne metoden. Tanken er at hver enkelt elev skal sette ord på sine møter med teksten, enten muntlig eller i form av skrift. Hva som kan oppnås gjennom å samtale om det man har lest, er beskrevet i 2.4.3. Det er imidlertid en kjensgjerning at noen lettere tar ordet i et klasserom enn andre. For

å sikre at alle skal få anledning til både å tenke og tale, opererer prosjektet med en grunnmodell som benyttes i forbindelse med litterære samtaler. Da denne er så grunnleggende, velger jeg å gjengi hele modellen her:

Grunnmodellen:

Lese/lyttetid: Lese selv eller lytte til høytlesing

Tenketid: Tid til å tenke over det leste. Hva jeg legger merke til, hva jeg liker eller ikke liker

Samtaletid: Pargruppa deler tanker om teksten

Skrivetid: Hurtigskriving om teksten kan gi støtte til videre samtale

Responstid: To par går sammen i firergruppe og deler det de har kommet fram til (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 17)

Det legges altså opp til at hver enkelt skal få tid til å tenke over en tekst, et spørsmål, et emne, før vedkommende deler tankene sine med andre. Dette kombineres også gjerne med at tankene festes til papiret, i prosjektet kalt hurtigskriving. Deretter er det vanlig å la to som sitter sammen dele det de har tenkt og eventuelt skrevet ned. På den måten sikrer man at alle setter ord på sine tanker, og at alle kommer til orde. Så følger en runde hvor læreren sørger for at tankene fra parene kommer fram, enten i en gruppe- eller i en fellessamtale. På den måten får klassen høre hva de andre har lagt merke til og tenkt om teksten, samtidig som de får anerkjennelse for egne refleksjoner. I likhet med den personlige tilnærmingen, er det her snakk om gradvis å øve inn/modellere disse trinnene. Lærer A sier hun bruker modellen som beskrevet over. Hun er usikker på om alle har utbytte av tenketiden, ”... for noen svimler helt bort og sånt, men for andre så er det veldig verdifullt. Så, men samtaletiden tror jeg er viktig for alle, for da kommer de tilbake til teksten igjen hvis de drømte seg bort i tenketiden” (Intervju A). I mitt arbeid i klassene jeg besøkte, brukte jeg en variant av grunnmodellen under lesningene av korttekstene. En gjennomgang av dette arbeidet følger i punkt 4.2.

I utgangspunktet er metoden med høytlesningsstopp ved hjelp av grunnmodellen åpen, men Seip Tønnessen foreslår noen måter å arbeide på som kan åpne teksten for elevene. Hun nevner blant annet at læreren kan la elevene skygge hovedpersonene, i form av en detektivoppgave (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 63; s. 76–77). Dette kan sikkert fenge mellomtrinnslevne og slik virke motiverende, men hva slags lese måte oppfordres det til? Vil en slik lese måte styrke opplevelsen eller gjør den for eksempel andre personer eller hendelser uinteressante? Teksten er selvfølgelig avgjørende for hvordan slike oppgaver slår ut, men jeg anser dette for å være en måte som kan få elevene til å lese instrumentelt og ikke oppleve helheten.

Et annet forslag til arbeidet med lesestopp er meddiktning. Her skal elevene skrive fortsettelsen av det de har lest, noe som kan gjøres underveis eller til slutt. ”En viktig

oppgave for læreren som leder dette arbeidet, er å finne sentrale vendepunkter som gir elevene et godt grunnlag for å diskutere ulike retninger handlingen kan ta”, skriver Seip Tønnessen (ibid. s. 69–70). I moderne litteraturteori skilles det ofte mellom sjuzet og fabula (Hejlsted 2007, s. 54–56). Fabula betegner historien som fortelles, mens sjuzet er rekkefølgen begivenhetene i historien fortelles i. Fabula er den opprinnelige, kronologiske historien, mens sjuzet ikke nødvendigvis presenterer begivenhetene i samme rekkefølge. Slik jeg forstår Seip Tønnessen vil vendepunkter sammenfalle med begivenheter som enten åpner for refleksjon over det leste eller hvor det ikke er gitt hvilken vei handlingen tar. ”Slike sentrale punkter i teksten utfordrer leseren til å oppsummere det hun har hørt til nå, og sette ord på hvilke konsekvenser hun forventer at det får i fortsettelsen” (ibid. s. 70). Her oppstår et problem hvis elevene ikke har forstått det som er lest. Lærer C sier han har brukt mye meddikting. I den forbindelse har han observert stor forskjell i elevenes evne til å koble sin skriving til det de har hørt eller lest. ”De flinke leserne, de klarer å knytte det opp og lage en fortelling videre som passer bra med den teksten de allerede har lest. Andre kan bare dikte uten å tenke på det de har hørt i hele tatt” (Intervju C). I og med at tolkende lese måte tar utgangspunkt i den aktuelle teksten, kan det være en dels tolkende, dels instrumentell aktivitet å skrive videre på teksten, avhengig av om man forholder seg til helheten eller deler av teksten. Elevtekster som overhodet ikke henger sammen med den opprinnelige teksten, kan ikke knyttes an til lese måter da det i slike tilfeller nærmer seg rene skriveøvelser. Skole C bruker leseutviklingsskjemaet (LUS) fra Allard, Rudqvist og Sundblad (2006), og ut ifra elevenes utvikling og innplassering i dette skjemaet, spør lærer C om man ikke burde nivådele i arbeidet med fellestekster.

”Teksten i bruk” det er, altså en fin måte å differensiere på, spesielt med tanke på loggen, hvor du kan på en måte tilpasse til hver enkelt, med leseverkstedene hvor de kan lese bok på sitt nivå. Men når vi jobber med tekster felles, så ser jeg at ”Teksten i bruk”, eller den måten å jobbe på, den skyter litt over hodet på en del elever. Og hvis vi sammenligner med LUS også da, hvor vi har mange elever hos oss og i den gruppa vi har vært i nå som er på LUS tretten og fjorten, ikke har kommet opp på LUS femten. Så er det egentlig for mye å forlange at de skal fortelle noe særlig om tekst utenom, altså ut over handling ...Man kunne gjort noe med tekstvalget selvfølgelig, og valgt enklere tekster. Men da blir det igjen mye mindre å hente for de, å strekke seg etter for de flinkeste (Intervju C).

Problemet lærer C her peker på er relevant å ta opp i en diskusjon om hvordan slike lesninger bør organiseres. Det påvirker også hvilke lese måter elevene bruker, da ulik modning og leseforståelse vil føre til at noen er mer åpne for en tolkende lese måte enn andre. Samtidig må samtaler i plenum være egnet til å styrke og øke elevers forståelse. De kan ta til seg tanker de



selv ikke har hatt, og slik sett utvide opplevelsen. Dette forutsetter at motivasjon og konsentrasjon er til stede, slik at de forsøker å forstå det som blir lest før samtalen.

Gunilla Molloy minner om at faktorene kjønn og kulturell bakgrunn kan påvirke både måten man forstår, og hvordan man samtaler om en tekst. ”De elever som satt i en klasshomogen grupp hadde en viss förförståelse om hur man kan tala om en bok. ... De elever, vars förelldrar inte läst böcker för dem när de var små och därför inte heller samtalat med dem om litterära texter, blev mer vilsna i grupperna” (Molloy 2007, s. 107). Når det gjelder gutter, sier Molloy at påstanden om at de ikke leser må problematiseres. Hun peker blant annet på observasjoner av gutter som viser nye former for ”literacies” (ibid. s. 150). Videre observerte Molloy at gutter hun fulgte gjerne deltok i samtaler om de skjønnlitterære tekstene, selv om de ikke var veldig interesserte i å lese litteraturen. (ibid. s. 151).

Lærerinformantene mine uttalte seg alle om eventuelle forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til leseinteresse og deltakelse i litterære samtaler. Lærer B opplever generelt at flere tar ordet når de bruker denne metoden. Hun ser ingen forskjell i måten gutter og jenter deltar i samtalene på, men hun tror at ”... dette er et redskap som får flere gutter med enn hvis du ikke hadde brukt det, ... fordi de har knagger å henge ting på, de har konkrete ting å synse noe om” (intervju B). I forlengelsen av dette sier hun modellen hjelper guttene i skriveprosessen:

Noen av de guttene som har veldig vanskelig for å få ting på papiret, for det er det jo flest gutter som har, tenker jeg, det at de får mye ting, lettere ting ned på papiret. Når de har disse starterne, når de har tidsbegrensning, når de har ... ja, så selv om ikke alle blir såne lystlesere på fritida, så går mange i alle fall inn i tekstene på en konstruktiv måte gjennom dette her. Det er det jeg på en måte kan si, og det, jeg har jo et par gutter, de sier vi jobber aldri så mye vi som når vi har Teksten i bruk. ... Vi kan se på etterpå og, og noen av guttene som aldri ville sagt noe om hva de følte om ting sånn, legger merke til så mye i de tekstene noen ganger (Intervju B).

Lærer B er den med lengst erfaring med prosjektets metoder. Hun hevder å ha sett dette i løpet hele perioden hun har brukt denne tilnærmingen til litteraturen. Lærer C sin erfaring er at guttene har lettest for å ta ordet i klasserommet, men at det akkurat i litterære samtaler er tendenser til at jentene blir mer aktive.

Det er klart at gutta er nok mest frampå, hvis tenker generelt, samtidig som du alltid har noen jenter som, som også er veldig aktive. Jeg vil si de ofte, selv om det er nivåforskjell hos oss da på gutter og jenter, så, så har jeg inntrykk av at jentene i større grad klarer å si noe mer enn handlingen. Guttene er veldig handlingsrettet. Jeg vil si det. ... Men jeg vil si at hvis du sammenligner den litterære samtalen med andre samtaler vi har, så er vel mitt inntrykk at jentene er mer aktive der enn i andre samtaler (Intervju C).

Hvis jeg går til hva elevene svarte på spørsmålene om samtalen i spørreskjemaet, viser tallene at jentene setter mest pris på denne arbeidsformen. 80 % av jentene svarer at de liker å snakke om tekster/bøker. Tilsvarende tall for guttene er 48 %. Bare 8 % av jentene svarer at de ikke liker å snakke om tekster/bøker, mens 39 % av guttene svarer det samme. De resterende har krysset av et sted mellom de to svaralternativene, som et både-og-alternativ. Alle elevene ble bedt om å begrunne svaret sitt. De som er positivt innstilt til å samtale om bøker begrunner dette dels med at de finner ut mer om teksten, dels med at de liker å anbefale bøker til andre. Hva som ligger i å samtale om tekster/bøker oppfattes dermed ulikt, og tallene må ses i lys av disse faktorene. Like fullt så gir de en pekepinn på hva elevene synes om arbeidsformen. De fleste som svarer at de ikke liker å snakke om tekster/bøker begrunner dette med at det er kjedelig. Andre forklarer at de ikke liker å lese, eller syns det er flaut å snakke. Utskrifter av begrunnelsene på spørsmål 15 er vedlagt, vedlegg VIII. Ut ifra disse tallene ser det altså ut som om over halvparten av guttene i de tre klassene jeg besøkte ikke likte å samtale om litteratur. Det kunne ha vært interessant å undersøke om denne gruppen elever hadde liten erfaring med å snakke om litteratur hjemme. I mitt materiale er det imidlertid ingen opplysninger om elevens bakgrunn. I og med at noen av elevene også begrunnet sitt negative forhold til å samtale om litteratur med at det var flaut, kan det hende at de ville ha svart annerledes hvis de fikk snakke i mindre grupper. På spørsmålet om de foretrekker mindre grupper når de skal snakke om tekster fordeler svarene seg nokså likt mellom kjønnene. Av elevene som foretrekker små grupper finner man 39 % av guttene og 46 % av jentene. 48 % av guttene og 46 % av jentene syns det er greit å snakke i samlet klasse. De resterende har ikke svart på spørsmålet. Det at så mange ønsker mindre grupper kan og være på bakgrunn av at kun 23 % av jentene og 13 % av guttene alltid får sagt det de mener eller lurar på når det er samtaler om bøker eller tekster i klassen. 42 % av jentene og 48 % av guttene krysset av på svaralternativet *noen ganger* her. Det kan tyde på at de enten ikke tør snakke, eller at metodene ikke fanger opp deres meninger. Her skal det selvfølgelig også tas høyde for at elevenes svar ikke representerer hverdagene deres, men uansett åpner tallene for et spørsmål om hva som ligger bak denne fordelingen. Slik grunnmodellen er beskrevet skal alle i prinsippet få komme til orde, så en forklaring er at modellen ikke følges, eller at den ikke fungerer. Barn kan også svare at de ikke slipper til i klasserommet selv om så ikke er tilfellet. Følelsen av å vente på tur kan sidestilles med å "aldri slippe til" for utålmodige sjeler, og mellomtrinnslever kan være for unge til å nettopp skille mellom slike situasjoner. Samtidig er det altså et signal om at noen ikke får sagt alt de har på hjertet. Settes det av for lite tid til

disse samtalene? Informantene mine sier at de bruker en økt per korttekst. De opplever tekstene som ”ferdige” da, men kunne elevene hatt større utbytte av en annen organisering?

For å oppsummere det som har kommet fram her har guttene nytte av igangsettere og grunnmodellen, men de er handlingsrettet og dermed ikke så interesserte i å snakke om det de har lest. Dette stemmer både med tallene fra spørreskjemaet med tanke på om de likte å snakke. Det tyder også på at mange av guttene fortsatt er i heltenes verden. Molloy undersøkte gutter på ungdomstrinnet og fant at de gjerne deltok i litterære samtaler. Kanskje vil også flere av guttene i denne undersøkelsen sette større pris på den litterære samtalen når de blir eldre. Etter hvert som de flytter fokuset fra handlingen til det som fortelles, kan det være at de vil få større glede av å samtale med andre om det de har lest.

For å gå tilbake til beskrivelsen av selve metoden, understrekes det flere steder i *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007) hvor viktig det er at læreren ikke korrigerer eller påpeker misforståelser i fasen hvor elevene kommer med sine innspill på det som er lest. ”Å gå i dialog med elevene innebærer alltid reell verdsetting av deres refleksjon og innspill. Det handler om å ta deres opplevelse og forståelse av litteraturen på alvor, og dermed åpne opp for elevenes videre tenking og tolkingsarbeid” (ibid. s. 54). Det skal legges til rette for det jeg i 2.4.3 beskrev i forbindelse med Olga Dysthes dialogiske diskurs: autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. Slike innspill vil, avhengig av hva det spørres om, gi muligheter for en tolkende lese måte. Hvis elevene oppfordres til å sette ord på sider ved det de har lest, får de formulert, og blitt bevisste egne ideer og meninger. I tillegg får de innspill fra de andres lesninger, som kan føre til at sider ved teksten man selv ikke vektla blir belyst. Alt i alt kan det gi en rikere tolkning. I boken står det nevnt at ved korttekster kan det være lurt å lese samme tekst på nytt etter fullført samtale. Har elevene tatt til seg innspill fra andre, vil den andre høytlesningen kunne styrke en tolkende lese måte. I *Inn i teksten – ut i livet* står at ”lærerens formidling og undervisning har sin selvfølgelige plass i litteraturoktene. Den skal bare ikke fungere som stopper for elevenes tenkning” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 55). Jeg kommer tilbake til lærerens rolle i dette prosjektet i punkt 4.3, men vil her spørre om hva som kan stoppe elevenes tenkning? For å sette det litt på spissen vil nok latterliggjøring av elevers innspill, eller sterke motsigelser mot deres innlegg, kunne virke ødeleggende både for den konkrete lesningen og den generelle leseinteressen. En annen, og mer sannsynlig, situasjon er den hvor læreren innleder med sin tolkning, og presenterer denne på en måte som gjør det vanskelig for elevene å komme med nye eller motstridende oppfatninger. For mellomtrinns elever vil det nok være riktig, som de også skriver i *Inn i teksten – ut i livet* (ibid. s. 55), at læreren

venter med sitt innspill til alle elevene har fått kommet med sine. Dette er imidlertid ikke det samme som å skyve læreren i bakgrunnen, og at han skal avstå fra å presentere sin tolkning.

Det har her blitt fokusert på samtalen som metode i litteraturarbeidet. I forlengelsen av dette er det interessant å se hva elevene har svart i forhold hvilke arbeidsformer de helst vil ha, etter å ha lest en fortelling i klassen (spørsmål 11). Her kunne de krysse av på flere alternativer, hvorav ett var å snakke med lærer. De kan ha oppfattet spørsmålet som en dialog mellom enkeltelev og lærer, men svarene tyder uansett på at de helst vil snakke med medelevene. 58 % av jentene vil helst snakke med medelever etter å ha lest en fortelling i klassen, bare 4 % vil helst snakke med lærer. Tilsvarende tall fra guttene er 45 % og 10 %. Når det gjelder hvor ofte de ønsker å samtale etter å ha lest tekst, svarer 58 % av jentene og 45 % av guttene at de ønsker å snakke om bøker/tekster nesten hver gang de har lest noe. Verdt å merke seg er det imidlertid at 42 % av både jentene og guttene sjelden ønsker å snakke om det de har lest. Ved å tenke seg at loggskrivning også er en samtale mellom to parter, elev og lærer, så viser svarene til elevene at flere jenter enn gutter helst vil skrive logg. I de tre klassene jeg undersøkte ønsket flertallet av jenter å snakke med medelever etter å ha lest en fortelling. For guttenes del var tegning den mest ettertraktede aktiviteten. 55 % av guttene vil gjerne tegne, mens 45 % helst vil snakke med andre i klassen.

For å gi en oppsummering av denne metoden, vil en planlagt og gjennomtenkt høytlesning kunne åpne for både tolkende og instrumentelle tilnærminger. At det er en metode som sørger for lesestopp og at leserne dveler ved teksten, er et godt utgangspunkt for tolking. Umberto Eco skriver i *Seks turer i fortellingenes skoger* (1994) om ”dvelende lesning”. Han tar imidlertid utgangspunkt i tekstene, og hvordan de kan få leseren til å dvele. Noen tekster vil slik sett gi et bedre utgangspunkt for å bruke lengre tid enn andre, men mitt poeng er at det fra skolens side også kan legges til rette for dveling ved hjelp av metodevalg. Aktivitetene i forkant av lesingen (førlesingen) kan åpne og styrke en tolkende lese måte. På en annen side kan de også legge føringer slik at det blir en instrumentell tilnærming. Spørsmålene som stilles av lærer før, underveis og til slutt, avgjør i hvilken grad lesestoppene åpner for refleksjon. Skal unge opparbeide tolkningskompetanse, må det samtidig fokuseres på språk og struktur med eksempler fra tekst. De må lære både måten å samtale på, og hvordan det leste kan forstås. Noe lærer de fra medelever, men jeg ser det som både viktig og nødvendig at lærere her viser vei. Et annet viktig moment for lærere på mellomtrinnet er at langt fra alle elever er lesehester. Elevene må motiveres, og bruk av for eksempel igangsettere eller detektivoppgaver kan ha positiv virkning i så måte. Tilnærming og metodebruk må avgjøres ut ifra elevgruppen. Avhengig av modenhetsnivå, leseerfaring og

kulturell kapital vil det i en klasse variere hvor mange som kan nærme seg den tolkende lesemåten. For mellomtrinns elever vil jeg imidlertid plassere disse metodene under den instrumentelle lesemåten, samtidig som jeg anser dette som grunnleggende for senere å kunne utføre tolkende lesninger av komplekse tekster.

I neste del gjennomgår jeg hvordan min bruk av høytlesning, logger og samtaler førte fram i A-, B- og C-klassen. Spørsmålet er i hvilken grad samtalene åpnet tekstene for elevene, og om mine og elevenes lesninger møttes i de respektive klasserommene.

## **4.2 Elev- eller lærertekster?**

I denne delen gir jeg en presentasjon av klasse A, B og C sine lesninger av novellene ”Fisketur” av Erna Osland (2003) og ”2093” av Andri Snær Magnasson (2007). Dette gjøres på bakgrunn av hva elevene skrev i loggene sine, samt mine egne notater om novellene og metoden de ble presentert gjennom. Det kommer videre til å bli trukket inn noen kommentarer fra lærerne. Målsettingen er å sammenligne elevenes forståelse for historiene som fortelles i de to novellene før og etter litterære samtaler om dem. Videre ønsker jeg også å sammenligne i hvilken grad elevenes lesninger nærmer seg mine didaktiske lesninger. Først vil jeg imidlertid gi en presentasjon av ”ny” barne- og ungdomslitteratur, og gjennom dette undersøke hvilke utfordringer moderne tekster kan gi i en undervisningssituasjon.

### **4.2.1 Barne- og ungdomslitteratur**

I tillegg til å bestemme hva slags lesemaater og undervisningsmetoder som skal brukes i skolesammenheng, er det også viktig å vurdere hva som skal leses. Til tross for at det ikke er gitt, vil de aller fleste mellomtrinns elever velge tekster som kan karakteriseres som barne- eller ungdomslitteratur når de skal lese skjønnlitterære tekster. Det samme kan nok sies om læreres valg av litteratur for denne gruppen, de vil velge tekster som elevene deres kan forstå. Spørsmålet om hvordan de vil formidle teksten, og hva de vil la elevene gjøre, kan til en viss grad styre litteraturvalget for lærere. Tekster som skal leses og samtales om i fellesskap tåler å ha flere ”Leerstellen” enn de som elevene skal lese på egen hånd. Slik sett er det også mulig å lese tekster myntet på eldre lesere på dette trinnet. Kunnskapsløftet gir ingen direkte føringer i forhold til forfatternavn eller titler, og lærerne kan, som tidligere nevnt, selv velge hva de vil lese med klassene.

Norsk barnebokinstitutt har som målsetting å gi lærere bedre kunnskap om ny barne- og ungdomslitteratur. Ikke alle vil være enige i at slik litteratur har kvaliteter som gjør at den bør benyttes i undervisningssammenhenger. Umberto Eco har sammenlignet lesing av

skjønnlitteratur med turer i skogen. Han ser at det finnes flere veier å gå, og stiene kan være mer eller mindre synlige. Spenningen mellom det opplagte og det skjulte, det som er tydelig for oss som lesere og det vi må gjette oss til, fører til en innlevelse som gjør at vi som lesere alltid er til stede i teksten. Slike leseopplevelser får man, ifølge Eco, ikke i barnelitteratur. Der hevder han at alle stier er merket (Tønnessen og Bjorvand 2002, s. 13–14). Som nevnt i 2.3.3 setter Iser de skjønnlitterære tekstene i en mellomposisjon mellom leserens verden og den ytre virkeligheten. Skjønnlitteratur har for Iser en dimensjon som gjør det mulig å belyse det typisk menneskelige, og litteratur for barn og unge ser han på som overgangslitteratur. Den skal forberede barnet på den voksne virkeligheten, og får slik sett verdi (Iser i: Maagerø og Seip Tønnessen 2001, s. 74). Louise Rosenblatt hevdet imidlertid at lesing har litterær verdi, uansett om det er Hardyguttene eller Kong Lear man leser om (Rosenblatt 1994, s. 27). Hun skrev at det tar tid å bygge lesekompetanse. Opplæringen må gå over tid, da det er snakk om et møysommelig arbeid. Som leser må man bygge på det man kan fra før (Rosenblatt 1995, s. 41–42). Når det gjelder tekstvalg, hevdet hun at det er bedre å vente for lenge, enn å gi elever tekster de ikke er modne for. Rosenblatt var opptatt av at læreren må finne bøker med relevans for elevene, og hun var slik imot en litterær standarddiett for alle (Rosenblatt 2002, s. 69).

I kapittel to viste jeg hvordan antall utgivelser av barne- og ungdomslitteratur har økt, og ført til et større mangfold å velge fra enn før. Hvis man går inn i tallene og tabellene til Arneberg, vil man der kunne lese at mange bøker gis ut på nytt. Av de 459 romanene som ble gitt ut i 2007 var 142 nyutgivelser. For billedbøkene sin del utgjorde nyutgivelsene 37 av de totalt 266 (Arneberg 2009, s. 174). Skal man spekulere i hva som er årsaken til at særlig mange i romankategorien gis ut på nytt, kan nok noe forklares med alle seriene som forlagene setter sammen og retter mot ulike aldersgrupper. Forlagenes ønske om å gi bøkene en tidsriktig layout kan også ligge bak, det samme gjelder copyright og pris. Det kan også spekuleres i om noen av nyutgivelsene skyldes ønsket om å nå målgruppen som kjøper barne- og ungdomslitteratur. Dette skal ikke være et innlegg i en kanondebatt, men det er en kjensgjerning at det er voksne, ikke barn og unge selv, som kjøper bøker. Når forlagene velger å trykke opp igjen bøker som dagens foreldregenerasjon leste som unge, kan det ses som selgerstrategi som kan skyve ny eller mindre kjent litteratur i bakgrunnen. Det er også vist at barne- og ungdomslitteratur ikke vies like mye oppmerksomhet av anmeldere som voksenlitteratur. I *Årboka 2000* presenterer Karin Beate Vold en nærlesning av anmeldelser av norsk barne- og ungdomslitteratur, utgitt i 1997 (Vold 2000, s. 9–27). Det hun fant i denne undersøkelsen var at hele 95 av 120 utgitte bøker hadde fått omtale i media. Ved å se

nærmere på disse kritikkene fant hun at ca 35 % bare hadde hatt én anmeldelse hver. Vold så videre at bak de titlene som fikk størst oppmerksomhet var det en stor andel kjente forfattere. Hun skriver derfor at ”generell aktualitets- og kjendisfaktor virker, ikke særlig overraskende, inn på sjansen til å bli anmeldt” (ibid. s.14). I sin artikkel analyserer hun anmeldelsene av de 12 mest omtalte barne- og ungdomsbøkene fra 1997, ved hjelp av Per Thomas Andersens kriterier.<sup>29</sup> Hennes konklusjon blir formulert med tydelige ord:

En passiv velvilje som tillater dårlig kritikerhåndverk og dårlig kulturjournalistikk, kan kvele alle tilløp til offentlig innsikt om at den faktisk eksisterende barnelitteraturen er en kompleks litteraturart som i Norge rommer ren pedagogisk brukslitteratur og litteratur av høy kunstnerisk kvalitet – med et stort spekter derimellom (ibid. s.25).

Det kan her innvendes at det har gått over ti år siden Vold gjorde sin undersøkelse, men jeg vil ikke tro at det har skjedd store endringer. Jeg velger derfor å bruke hennes tall for å vise at ny barne- og ungdomslitteratur kan sies å ha et formidlingsproblem. I mellomtiden har det dukket opp stadig flere nettsteder som formidler litteratur. Om disse når voksne bokkjøpere og/eller litteraturformidlere har jeg ingen oversikt over. I mitt materiale viser svarene fra elevene at de ikke er hyppige brukere av nettsteder som formidler litteratur. Tvert imot viser tallene at de ikke bruker slike sider. Det som kan virke å være et unntak er

[www.lesehulen.no](http://www.lesehulen.no). Dette nettstedet som Deichmanske bibliotek står bak, hadde 32 % av guttene og 50 % av jentene besøkt flere ganger. Her var det imidlertid én klasse som skilte seg ut, og det kan derfor tyde på at bruken av nettstedet er skolerelatert. Hele 78 % av guttene og 96 % av jentene svarte at de hadde lest nettsider i løpet av den siste uken. Det virker dermed ikke være tilgang til pc-er eller internett som hindrer dem i å oppsøke nettsteder med bokformidling.

På hjemmesiden til Norsk barnebokinstitutt, under presentasjonen av prosjektet da det het ”Inn i teksten” (fra 1999–2001), står det følgende om bakgrunnen til at de ønsket å styrke lærernes kunnskap om ny litteratur:

Den statlige innkjøpsordningen sikrer at et bredt utvalg av den nye barne- og ungdomslitteraturen fins i skole- og folkebibliotekene. Men når den ut til de unge leserne? Den norske barnelitteraturen favner så vidt at den kan nå de aller fleste leserne, men gode bøker kan bli liggende ulest hvis ikke en velinformert og inspirert formidler hjelper barnet inn i teksten.

Hvis barnelitteraturen favner så vidt som det her sies, må den også inneholde kvaliteter som gjør den verdt å bruke i skolesammenheng. ”Teksten i bruk” har som målsetning å styrke lærernes kompetanse i litteraturformidling, og stimulere og utvikle elevenes leselyst og litterære kompetanse med utgangspunkt i nyere barne- og ungdomslitteratur. Ut ifra

---

<sup>29</sup> Fra Andersens *Kritikk og kriterier* (1987).

litteraturlistene på barnebokinstituttets hjemmesider kommer det tydelig fram at det her er snakk om formidling av skjønnlitteratur til elevene, via lærerne.<sup>30</sup> Det fremste argumentet for å la elever lese nyere litteratur er at personene og miljøene som tegnes kan være mer gjenkjennbare enn i eldre litteratur. Temaene kan også være mer aktuelle. Sylvi Penne mener imidlertid at den nye barne- og ungdomslitteraturen ligner mer og mer på voksenlitteratur, at den bryter med faste mønstre og kan kreve mye av barneleseren. Slik Penne ser det, må det bygges et narrativt fundament, slik at barn kan forholde seg til moderne tekster.

Flere og flere barnebøker og enda flere ungdomsbøker slutter ”midt i hjemløsheten”. Stadig flere barne- og ungdomsbøker har blitt regressive eller stillestående fortellinger .... Like påfallende er det at det er den hjelpeløse antihelten og ikke den handlekraftige helten som er blitt den ”normale” hovedpersonen. Foreldrene eller andre voksenfigurer er gjerne helt fraværende, eller de er blitt så hjelpeløse at barna må overta som voksenpersoner (Penne 2001, s. 195).

Hva kan slike postmodernistiske fortellinger gi barn og unge? De karakteriseres videre av Penne som innadvendte og lite handlingsrettet, og innebærer refleksjon rundt eksistensielle spørsmål. For leseren betyr dette at fokus rettes innover i en selv, en form for lesing Penne kaller en terapeutisk prosess (ibid. s. 198). Hun sammenligner disse tekstene med undereventyr og myter, som også tematiserer eksistensielle områder. Penne påpeker at ”... eventyrene behandler det abstrakte emnet i allegorisk form og skaper derved den avstanden som har vist seg å være fruktbar nettopp for at barn skal bearbeide følelser” (ibid. s. 199). Hun ser en fare for at de moderne tekstene ligger for nær leserne, og vil kunne kreve en psykologisk forståelse barn ikke har. I rapporten *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå* vises det til elever som reagerte negativt på tekster som var tenkt å styrke empatien (Penne 2003). Penne skriver der at valg av slike tekster kan virke mot sin hensikt, hvis de ikke bearbeides i klassefellesskapet.

Krevende tekster på mellomtrinnet fordrer en lærer som erkjenner at elevene ikke tenker og tolker litteratur på samme vis som voksne og erfarne lesere, og erkjenner at å overskride den enkle ”barnlige” verdensorden er en forutsetning for å utvikle empati, innlevelser og forståelse av både fiktive og levende mennesker, kort sagt, utvikle et humanistisk tenkesett. ”Barnet som tenker” har mye å lære av voksne tenkere, enten de er lærere, foreldre eller forfattere (Penne 2003, s. 52).

Det må her understrekes at ny barne- og ungdomslitteratur ikke gjennomgående består av triste tekster uten håp. Som vist gjennom Center for Børnelitteraturs undersøkelse i 2.1.1, leser barn gjerne fantasy- og spenningsbøker (Øster 2004). Dette er også sjangere det har

---

30

[http://www.barnebokinstituttet.no/forskning\\_og\\_formidling/nbis\\_litteraturformidlingsprosjekter/litteraturlister](http://www.barnebokinstituttet.no/forskning_og_formidling/nbis_litteraturformidlingsprosjekter/litteraturlister) [Lesedag: 12.02.2009]. Det finnes her, under ”Inn i teksten” og ”Ungdom inn i teksten”, også lister over fagbøker, kalt formidlingslitteratur, men disse er rettet mot nettopp formidleren og ikke elevene hans.



kommet mange titler innenfor i de siste årene. Bøker med humor er også et ønske hos mange barn og unge, og i Norge har for eksempel Marit Nicolaisen hatt stor suksess med ”Svein og rotta-serien”.<sup>31</sup>

Det som i kapittel to ble beskrevet som tomme plasser eller ”Leerstellen” av Iser, blir av Maria Nikolajeva koblet til diskusjonen om kvalitet i forbindelse med barnelitteratur (Nikolajeva 2004, s. 250–251). Skillet dras mellom didaktiske tekster uten nevneverdig mange tomme plasser og kreative tekster med mange utfordringer.

Skillnaden mellan didaktiska och kreativa texter kan inte på något vis betraktas som ett absolut kriterium på bokens litterära kvalitet; däremot kan vi konstatera att de flesta barnböcker som vi intuitivt upplever som högt konstnärliga är just sådana som beskrivs som kreativa. Också den allmänna tendensen i barnlitteraturens utveckling leder i riktning mot mer kreativa texter (Nikolajeva 2004, s. 251).

Nikolajeva gjør i *Children`s Literature Comes of Age. Toward a new Aesthetic* (1996) rede for utviklingen den nyere barne- og ungdomslitteraturen. Hun understreker at hennes studium kun tar utgangspunkt i noen utgivelser, men i konklusjonen sier hun at det hun har prøvd å vise er at dagens barnelitteratur utvikler seg blir og blir mer kompleks og raffinert på alle nivåer.

This complexity is reflected in such phenomena as the disintegration of traditional narrative structure and the extensive use of different experimental forms, in the intricate use of time and space, in a growing intertextuality, in a questioning of conventional approaches to the relationship between text and reality (Nikolajeva 1996, s. 207).

Når det gjelder form, har det, ifølge Nikolajeva, vært en gjeldende norm som har hindret eksperimentering i barnelitteraturen (ibid. s. 50). Tema, beskrivelser av aktiviteter og språk som har vært ansett upassende for barn har blitt utelatt. Disse grensene er ikke lengre like umulige å krysse, og flere forfattere gjør i dag det. Flere forfattere har, slik Nikolajeva ser det, tro på at leserne av barnelitteratur takler utfordringer innholdsmessig og kompositorisk. ”Have they reevaluated the young reader`s intellectual capacity? Or have the readers actually become more mature and ready to accept difficult forms?” (ibid. s. 208). Disse spørsmålene føyer seg inn i debatten om i hvilken grad tekstmangfold, påvirkning av massemedias fortellinger og ”multitasking” skaper nye former for lesekyndighet.<sup>32</sup> Andre lesemåter trenger

---

<sup>31</sup> Bøkenes popularitet kommer blant annet fram ved at Aschehoug har laget egne nettsider, rettet mot målgruppen: <http://www2.aschehoug.no/sveinogrotta> [Lesedag: 09.05.2009].

<sup>32</sup> Begrepet ”multitasking” er opprinnelig knyttet til operativsystemer og betegner evnen til å kjøre flere program eller oppgaver på en gang. Begrepet er nå også på vei inn i en annen bruksform, forstått som evnen til å gjøre flere ting på en gang. I tilknytning til barn og unge går det blant annet på å kunne forholde seg til ulike medier

likevel ikke gjøre barn klar for mer eksperimentelle litterære tekster. Endrede ferdigheter medfører ikke nødvendigvis at barn gleder seg over strukturer eller temaer som ligger nærmere voksenlitteraturen. Samtidig vil mange av disse tekstene, som Sylvi Penne kaller for terapeutiske (2001, s. 198), beskrive virkeligheten og samfunnet barna vokser opp i. Appleyard påpeker hvordan ulike faktorer påvirker oss som lesere. Skolen, dens tekster og hva slags lesing skolen oppmuntrer til er et viktig område i så måte (Appleyard 1991, s. 14). Det faktum at barne- og ungdomslitteraturen er i endring, og at barn forholder seg til den, må også påvirke hvilke litterære tekster som tas inn i klasserommet og hvordan de behandles. Slik Penne ser det, trenger barn et narrativt fundament for å kunne manøvrere i håpløsheten. Det vil i så fall innebære at man som lærer må sørge for å gi elevene opplevelser med tekster som har tradisjonell oppbygging, og hvor historien får en harmonisk slutt. Kompleksiteten i den nye barne- og ungdomslitteraturen må imidlertid også vies oppmerksomhet. Med tanke på det som er sagt om andre komposisjonsmønstre og annet innhold, kan det være enda viktigere å sørge for at lærere får lest litteraturen. Nikolajeva er opptatt av denne litteraturens rolle i samfunnet, og påpeker at de som forholder seg til slik litteratur profesjonelt må ta inn over seg de endringene som skjer med barne- og ungdomslitteraturen (Nikolajeva 1996, s. 208).

Not until now have critics started to accept the right of children's literature to be literary, to be part of a discourse instead of a mere children's book. Not until now have we realized how rich children's literature was in artistic codes ..., nor can anyone today deny that during the last ten or twenty years children's books around the world have become more sophisticated (ibid. s. 7).

Norsk barnebokinstitutt ønsker å bidra til at lærere får bedre kjennskap til den nye litteraturen. Det som ikke kommer tydelig fram er hva som defineres som ny litteratur, men ut av litteraturlistene som ligger på hjemmesiden under "Inn i teksten" og "Teksten i bruk", ser man det hovedsakelig er snakk om titler utgitt på slutten av 90-tallet og senere. Som nevnt i kapittel to, hevder Appleyard at barn fra tiårsalderen vil kunne søke mot mer komplekse karakterer i tekstene de leser. Han understreker imidlertid at selv sterke lesere trenger hjelp over, og inn i, tekster med større utfordringer. "But the path from action-oriented responses that emphasize the physical causality of plot to insight into the psychological roots of characters as the true motive for action is one that the developing reader must learn to walk" (Appleyard 1991, s. 68). Det vil derfor fra skolens side være en viktig oppgave å vise elevene hvordan de kan nærme seg slike utfordringer.

---

på en gang, for eksempel mobiltelefon, TV, musikk og MSN – samtidig. Jeg viser i den forbindelse til artikkelen av Wallis (2006).

#### **4.2.2 Didaktisk lesning av novellene "Fisketur" og "2093"**

Utgangspunktet for mitt besøk og mine lesninger i klasse A, B og C var å studere hvordan disse elevene tok imot to tekster, hva de fant på egen hånd og hva en samtale inspirert av "Teksten i bruks" grunnmodell gjorde for forståelsen. Når det gjaldt valg av tekster, var ønsket mitt å finne fram til to nyere prosatekster av nordiske forfattere, fortrinnsvis noveller. Ut ifra tidsrammen for skolebesøkene og alderen til elevene, ønsket jeg at selve høytlesningen ikke skulle ta mer enn 15 til 20 minutter. Videre var jeg på utkikk etter tekster som hadde flere lag, uten tydelige helter eller klare slutter, men som heller ikke skulle være for vanskelig tilgjengelig for de minste eller svakeste elevene, verken tematisk eller språklig.

Som nevnt i 4.1. hevdet mine informanter at det kan være vanskelig å finne gode korttekster som egner seg for mellomtrinns elever og samtidig gir godt grunnlag for samtaler. Min erfaring, etter å ha vært på jakt etter aktuelle noveller, støtter opp under deres uttalelser. Nå fikk jeg i tillegg utfordringen med å finne noveller som ingen av de tre klassene hadde lest før. Det gjorde utvalget enda mindre. Situasjonen skal imidlertid ikke svartmales for det finnes gode novellesamlinger. Flere av disse er på nynorsk, og i tillegg finnes det også en del oversatte korttekster. Når det er sagt, så er mange novellesamlinger skrevet for ungdom. Historien i tekstene er gjerne myntet på tenåringer, og er ikke like interessant for ti-elleveåringer. Jeg ønsket å lese de samme to tekstene i de tre klassene, og måtte dermed finne prosatekster som barn i 5., 6, og 7. klasse kunne forholde seg til. De tre klassene jeg skulle besøke var bokmålsklasser. I en av disse, klasse C, hadde flere elever språkvansker. Læreren til denne klassen rådet meg til bare å bruke én nynorsktekst. Det endelige valget falt derfor på en novelle av Erna Osland og en av islandske Andri Snær Magnason.

Sylvi Penne gjennomførte en undersøkelse i prosjektets første fase, da det het *Inn i teksten* (Penne 2003). I tillegg til en kvantitativ spørreundersøkelse av elevenes lesevaner, gjennomførte Penne lesninger med noen av klassene på mellomtrinnet. Elevene leste tekster uten mye ytre handling, og hun undersøkte så hvordan de oppfattet og likte disse. Resultatene hennes viste at mange opplevde slike tekster som kjedelige, og at mange i aldersgruppen 12-13 år mente humor og spenning var viktige kriterier for å kalle en bok god. Det stemmer overens med Appleyards lesere. Ifølge ham tenker ikke de yngste leserne på teksters iboende budskap og på riktige eller gale tolkninger. "At this age texts are not interpreted, they are only enjoyed or rejected" (Appleyard 1991, s. 18). Overgangen mellom de to stadiene skjer gradvis og ulikt. Det vil derfor være lesere fra begge gruppene i gjennomsnittlige mellomtrinnsklasser.

Iser snakket om interaksjonen mellom tekst og leser: ”Ved å aktualisere potensialet i teksten, åpenbares leserens disposisjoner” (Iser i: Maagerø og Seip Tønnessen 2001, s. 70). Før jeg presenterer elevenes lesninger av novellene jeg brukte i undersøkelsen, ønsker jeg også å aktualisere mine lesninger. Steffan Thorson benytter uttrykket didaktisk ”läsart” for å beskrive hvordan man på profesjonelt vis nærmer seg en undervisningssituasjon der det skal leses skjønnlitterær tekst (Thorson 2005, s. 27–29). Lesemåten i en didaktisk ”läsart” ligger nok nærmere det jeg kaller instrumentell lesning (se 4.1), da det betegner hvordan en litteraturpedagog leser skjønnlitteratur med fokus på hva han kan finne, hvilke muligheter som ligger i teksten og hva den kan brukes til. Denne lesemåten er også styrt av forhold utenfor den aktuelle teksten, som læreplaner, timestfordeling og elevenes alder. Pedagogens syn på litteraturteori og -didaktikk vil også påvirke lesemåten. Didaktisk lesning er en avgjørende del av undervisningsplanleggingen. I første omgang dreier det seg om å tenke ut hva som kan gjennomføres. Så må det, avhengig av antall aktuelle innfallsvinkler og lesninger, gjøres et utvalg som pedagogen planlegger undervisningen ut ifra. Det vil ikke her være snakk om litterære analyser, men om å beskrive aktuelle lesninger og innfallsvinkler til novellene.

Et interessant aspekt Thorson peker på er at den didaktiske lesningen legger planer med utgangspunkt i at hele teksten er lest. Med det mener han at det sjelden lages undervisningsopplegg som ivaretar transaksjonen og hvordan teksten gradvis vokser fram for elevene (Thorson 2005, s. 28). Hvis lærere var seg mer bevisst hvordan de leser og finner fram i tekstens tomrom, for å bruke Isers terminologi, og hvordan de selv interagerer med teksten, ville de være mer bevisst ”processtänkande” i planleggingen av undervisningen. Ut ifra det som er sagt om lesestopp og loggskrivning i ”Teksten i bruk”, kan det jo sies at disse undervisningsoppleggene planlegges for å ivareta og styrke transaksjonen mellom teksten og elevene, samt for å ta vare på det prosessuelle.

En didaktisk lesning vil kunne ha flere sammenfallende trekk med barnebokkritikerens oppgave og utfordring. Et viktig spørsmål begge må stille seg er: hvem teksten er skrevet for? Voksne lesere skal ta stilling til hva barn får ut av teksten, samtidig som krav om litteraritet og kompleksitet kan gjøre tekstene mindre tilgjengelige, og dermed uinteressante for barna som er mottakerne. Litteraturformidlere kan i sin iver etter å presentere de ”riktige” bøkene gå i en felle der de ikke tar barnas egne ønsker på alvor. Barna vil, som nevnt, gjerne lese spennende og morsomme bøker, og deres motivasjon er et viktig felt som ikke må glemmes. Én forskjell mellom en barnebokkritiker og en didaktiker er imidlertid at sistnevnte kan legge til rette for møter med ulike tekster, og også ulike møter

med samme tekst. Kritikerens vurderinger blir stående i tilknytning til enkeltverkene.

### ”Fisketur”

Erna Osland sitt forfatterskap rommer 29 utgivelser. De fleste defineres av Norsk Forfattersentrum som enten barne- eller ungdomsromaner.<sup>33</sup> Hun har også gitt ut flere novellesamlinger for barn og ungdom. *Berre du som veit* er en av disse, utgitt i 2003. I denne samlingen handler alle novellene om hemmeligheter, og handlingene er alle lagt til skoleveien. Alder eller skoleslag nevnes ikke. Følelsene novellene frambringer, det være seg forelskelse eller redsel, kan være kjente for både barn og unge.

Novellen jeg valgte å bruke, ”Fisketur”, er en realistisk fortelling som tilsynelatende handler om fire skolekamerater og deres vennskskapsforhold. Det ligger imidlertid et alvorlig tema i bunn, nemlig barn som vokser opp med foreldre som har rusproblemer. Handlingen presenteres gjennom en, med Anette Hejlesteds begrep, behavioristisk forteller som nøkternt iakttar alt som skjer på det ytre plan (2007, s. 140). Kort fortalt møter vi guttene Raymond, Roger, Rune og Sigurd. De tre første ønsker at Sigurd skal være sammen med dem etter skoletid, men Sigurd må vanligvis hjem til faren. Den ettermiddagen som skildres i novellen sier Sigurd at han og faren skal på fisketur, men etter hvert blir han med de andre til byen. Raymond, Roger og Rune kan i utgangspunktet virke truende, både for Sigurd og andre, men det som i utgangspunktet virker som press og ubehagelig oppførsel, fremstår gradvis som kameratskap og omtanke. Vendepunktet kommer når guttene kommer tilbake fra byturen til en park hvor de gjemte sekkene sine, og der finner en beruset mann som ligger og sover på nettopp sekkene. Denne mannen er Sigurds far. Mye tyder på at bare én av guttene, Raymond, kjenner til Sigurds hemmelighet, men her er det rom for diskusjoner. Det kommer ikke minst fram av slutten, som er åpen.

Denne novellen kan leses for å belyse temaet om foreldre/voksne som sliter, og som barn kan få ulike følelser for. Novellen er samtidig skrevet slik at farens problem ikke står direkte i teksten. Temaet kommer fram mellom linjene. Umodne lesere, eller lesere som ikke har forutsetning for å forholde seg til slike problemer, kan dermed konsentrere seg om forholdet mellom guttene. Videre kan temaet løgn og sannhet belyses med utgangspunkt i denne novellen. Sigurds løgner, samt at han ikke vedkjenner seg faren ovenfor de andre

---

<sup>33</sup> <http://skrift.no/katalog/index.asp?medlem=osland.erna>

Informasjonen er hentet fra Norsk Forfattersentrums nettsider. ([www.forfattersentrum.no](http://www.forfattersentrum.no)) [Lesedag: 10.04.2009]

guttene, åpner for tolkninger og gir grunnlag for samtaler om både teksten og temaet. Hva skal, eller kan sies, mellom venner, og hva trenger man venner til?

”Fisketur” består hovedsakelig av replikker og korte handlingsreferater. Novellen har en kronologisk framstillingsform, språket er knapt, det finnes få detaljer eller skildringer, men Osland bruker mange gjentakelser. I tillegg til rytmen som oppstår ved å gjenta navnene på guttene, bruker hun også gjentakelse for å framheve ord. De som gjentas er først *far*, så *vente* og deretter *sekken*. Denne formen for understreking bygger opp mot det som skal komme: faren som venter ved sekken.

Samlet åpner altså ”Fisketur” for lesninger med både språklige og tematiske vinklinger. Det må igjen gjentas at min målsetting var å undersøke hva elevene selv noterte seg i møtet med denne novellen, og slik sett måtte deres innspill styre samtalene. Samtidig la jeg i denne didaktiske lesningen en plan for hva det kunne være aktuelt å bruke teksten til, og med bakgrunn i tematikken ble det naturlig å fokusere på det Anne-Kari Skarøhamar kaller identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmål (Skarøhamar 2001, s. 77–87). Dette er spørsmål som skal føre leserne dypere inn i det de leser. Samtalestrategiene stammer fra Ulla Lundqvist som i *Läsa, tolka, förstå* kaller det for ”frågemodeller” (Lundqvist 1995, s. 50–58). Skarøhamar vektlegger at elever må lære seg å lytte til teksten og hva de finner der. Hun er videre tydelig på at læreren er fagpersonen og dermed sitter med ansvaret for å lære elevene å lytte til teksten. Samtidig skal læreren være en del av det flerstemmige klasserommet, og interaksjonen mellom lærer og elev understrekes også av Skarøhamar (2001). Eksempler på aktuelle spørsmål i disse kategoriene i tilknytning til ”Fisketur” kan være: Identifikasjonsspørsmål: Hva ville du gjort hvis du var Sigurd/vennene hans? Hvordan ville du reagert? Refleksjonsspørsmål: Hvorfor må Sigurd vanligvis gå hjem til faren? Hvorfor blir han med de andre denne dagen? Hvorfor kommer Sigurd tilbake med sekken? Hvorfor slo og sparket guttene mannen? Slår Sigurd også mannen? Hvem er denne mannen? Når forstår vi det? Er han snill/slem? Tror du Sigurd er glad i faren sin? Hvordan forstår du det siste spørsmålet: ”I morgon, trur Sigurd at han kan bli med da? Eller vil han ut og fiske med faren?” Overføringsspørsmål: Når hendte dette? Kunne det skjedd der du bor/i dag? Kunne det skjedd i virkeligheten? Hva syns du om løsningen? Hva elevene i de tre klassene la merke til og hvordan samtalene forløp, kommer jeg tilbake til i henholdsvis 4.2.3 og 4.2.4. I det følgende beskrives en didaktisk lesning av den andre novellen jeg tok med til A-, B- og C-klassen.

### ”2093”

Andri Snær Magnason er en av 14 islandske forfattere som er representert med én novelle hver i samlingen *Kulens side* (Ásberg Sigurdsson, Haukur Símonarson og Sigurdardóttir 2007). Magnason er kanskje mest kjent for boken *Draumalandið* (2008), på engelsk: *Dreamland – a self-help Manual for a Frightened Nation*.<sup>34</sup> For barn har han skrevet fabelen *Sagan af bláa hnettinum* (1999), oversatt til norsk i 2008 og utgitt som lydbok med tittelen *Historia om den blå planeten*. Mens tematikken i fabelen er lykke, privilegier, begjær og ondskap, tar han i novellen ”2093” opp livets gang gjennom ytterpunktene fødsel og død. Vi leser om en oldefar og hans død, men også om en lillebror med livet foran seg. Tittelen spiller på årstallet denne lillebroren vil dø, hvis han lever like lenge som oldefaren. ”2093” starter med en allvitende fortellerstemme som gir innblikk i oldefarens drøm, og gjennom dette skaper nærhet til mannen som ligger for døden. Samtidig trekker den tråder til norrøn mytologi. Deretter overtar jeg-fortelleren i rollen som oldebarn med sine tanker, tilbakeblikk og handlingsreferater.

For å beskrive hvordan denne novellen er bygd opp, tar jeg utgangspunkt i Seymor Chatmans skille mellom kjerne- og satellittbegivenheter, referert i Annemette Hejlstedts *Fortellingen* (2007 s. 50). Kjernebegivenhetene er avgjørende for fortellingens progresjon, mens satellittbegivenhetenes rolle er å farge det tematiske innholdet, ”hvilket tilfører fortellingen såvel kompleksitet som æstetisk dybde” (ibid). I ”2093” er kjernebegivenhetene knyttet til oldefarens død, skildret gjennom jeg-personens siste møter med ham og gjennom det som skjer etter hans død. Før vi kommer dit gjør imidlertid teksten flere sprang. Disse avsnittene er knyttet til minner jeg-fortelleren har om oldefaren, og det som fortelles der kan karakteriseres som satellittbegivenheter. De skildrer, også indirekte, hvordan oldefaren har vært som person, de gir referanser til både geografi, ornitologi og norrøn mytologi, og de inneholder flere metaforer og ord som gjør lesningen både morsommere og mer krevende. Novellen har, slik sett, mange rom med informasjon som man som leser må manøvrere mellom. Det kan dermed være en krevende tekst å forstå. For min del var nettopp mangfoldet av innfallsvinkler interessant og avgjorde tekstvalget. Vissheten om at vi, gjennom samtalen, kunne ta opp spørsmål og usikkerhet, gjorde det også mulig å velge en novelle som denne.

---

<sup>34</sup> <http://www.andrimagnason.com> [Lesedag: 10.04.2009]

I det jeg vil karakterisere som den første kjernebegivenheten, har forfatteren benyttet seg av det et kunstnerlig grep som Viktor Sjklovskij kalte for *underliggjøring*.<sup>35</sup> Dette avsnittet anså jeg som det språklig mest utfordrende for mellomtrinnslevene, og jeg ønsket derfor å gjennomgå følgende avsnitt i samtalen med elevene.

Jeg går inn på soveværelset og ser at han er uten tenner. Jeg har aldri sett ham uten tenner før. Søsteren til bestefar legger ham bedre til rette i sengen, hun snur ham, han har på seg bleie. Pappa kommer inn og legger broren min i sengen sammen med ham. Han er uten tenner og har på seg bleie. Oldefar har levd i 87 år. Han ble født i høst. Hvis broren min får leve like lenge, vil han fortsatt eksistere i år... det er vanskelig å regne det ut. 87+2006 (Magnason 2007, s. 21).

Magnasson har her gjort det vanskelig for leseren, og oppfordrer gjennom skrivemåten til det Umberto Eco kalte dvelende lesning. Det underlige er overgangen mellom dem som beskrives i utdraget, og for et barn vil det kunne være vanskelig å forstå at fire generasjoner omtales i løpet av disse linjene. Fortelleren skildrer oldefaren og lillebroren gjennom å sammenligne livets første og siste fase. Ville elevene forstå hvem som ble beskrevet og hva det betydde?

I det følgende presenterer jeg gjennomføringen av lesningene og samtalene med elevene, og hvordan de reagerte og svarte i forhold til de to novellene. Dette er selvfølgelig en konstruert situasjon. Jeg kjente ikke elevene, og hadde heller ikke prøvd ut den personlige tilnærmingen tidligere. Valget av tekster har jeg begrunnet over, mens valg av framgangsmåte ble gjort for å se hva de ville sitte igjen med på egen hånd og etter en samtale om teksten. Tiden jeg hadde til disposisjon la selve rammene for besøket. I tillegg var det viktig å få gjennomført så likt opplegg som mulig i alle tre klassene.

#### **4.2.3 Elevenes personlige tilnærminger til novellene**

Med unntak av mindre forskjeller på grunn av tidsrammer eller grad av elevrespons, fulgte jeg det samme opplegget ved lesningen av begge tekstene. Prosjektets modell for høytlesning ble brukt som utgangspunkt. Tiden jeg hadde til disposisjon medførte at jeg måtte prioritere samtalen etter endt lesing, på bekostning av lesestopp underveis. En skisse av det jeg gjorde følger her:

---

<sup>35</sup> "Kunstens virkemiddel er "underliggjøringens" virkemiddel og den vanskeliggjorte forms virkemiddel, som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges" (Vygotsky i: Kittang m.fl., 2003, s. 18).



### **”Fisketur”:**

Den første dagen startet med en liten presentasjon av meg selv, før jeg leste Erna Oslands ”Fisketur” høyt for klassene.<sup>36</sup> Umiddelbart etter at lesningen var over, fikk elevene utdelt logg A som de svarte på individuelt. Her ønsket jeg å få deres oppfatninger av novellen de hadde hørt. Jeg hadde skrevet opp igangsetterne fra personlig tilnærming, slik at elevene kunne ha noe å gå ut ifra. Videre spurte jeg i denne loggen om det var noe de ikke forsto. Før utdelingen ble det understreket at de kunne se bort ifra igangsetterne hvis de heller ville bruke egne innfallsvinkler. Det ble satt av ti minutter til å skrive i loggen. Gjennomgangen av loggene viste at elevene i stor grad hadde tatt utgangspunkt i igangsetterne. Den igangsetteren flest hadde benyttet seg av var ”Jeg la merke til...”. 41 elever hadde brukt denne. Det er nok også den igangsetteren som er mest åpen. Alle kan i utgangspunktet skrive noe de la merke til. 33 av elevene hadde skrevet noe i tilknytning til igangsetteren ”Hvis jeg var...”. Det kan være et uttrykk for at mange hadde levd seg inn i historien og sympatiserte med Sigurd eller de andre guttene. Det var også flere som ved hjelp av denne igangsetteren markerte avstand fra handlingen til guttene, i tilknytning til slag og spark mot mannen i parken.

Når det gjelder bruk av egne ord eller andre igangsettere var det totalt 16 jenter og 13 gutter som hadde brukt slike. De fleste hadde i den sammenhengen brukt tilnærmingen ”jeg tror” eller ”jeg synes”, og det kan tyde på et behov for å gi uttrykk for en personlig tolkning. Her kan det også noteres at det var de to eldste klassene som brukte egne igangsettere. De yngste, klasse B, var den klassen hvor flest elever skrev noe til alle de foreslåtte igangsetterne. Dette kan henge sammen med kortere prosjekterfaring, at de var vant til andre igangsettere eller at de ikke har brukt så mange før og dermed fikk følelse av å skulle løse en oppgave. Lærer A fortalte at hun opplevde elevene som reserverte i skrivesituasjonen, sammenlignet med tilsvarende oppgaver gitt av henne. Hun mente dette kunne komme av situasjonen og at de kanskje var redde for å gjøre eller skrive ”feil”.

Det kom gjennom disse loggene tydelig fram at det var stor forskjell i hva de hadde lagt merke til og hvor mye de forsto av Sigurds hemmelighet. I vedlegg IV gis det en oversikt over hvordan elevene brukte igangsetterne fordelt på klasser og kjønn. Denne oversikten skjuler det faktum at noen av elevene hadde knyttet ulike igangsettere opp mot én handling. Ved å gruppere det de hadde skrevet, kom jeg fram til fem hovedkategorier. Dette var områder som mange hadde notert seg. Innenfor noen av disse fokuserte elevene dels på

---

<sup>36</sup> Det ble påpekt av lærerne at jeg ikke la opp til førlesing, dvs. avklaring av elevenes forventninger ut ifra tittel etc. I og med at jeg ønsket å holde meg så tett opp til prosjektets modell som mulig, la jeg derfor inn en slik økt før lesningen av ”2093”.

positive eller morsomme aspekter, dels på hva de opplevde ubehagelig ved situasjonen.

<b>"Fisketur"</b>	A	B	C
Sigurd ble med til byen selv om han hadde avtale med faren. Guttene dro til byen midt på dagen	12	13	4
Vennskapet mellom guttene.	3	18	4
Tanker i tilknytning til mannen som dukket opp (redsel, ekkelt) Skjønnte/skjønnte ikke hvem dette var.	9	24	11
Følelser i tilknytning til at de sparket og slo mannen (dårlig gjort, tøft, skjønnte ikke hvorfor)	8	9	7
Slutten (merkelig, åpen, spennende)	5	7	0

I tillegg til disse områdene var det noen som hadde bitt seg merke i at teksten var på nynorsk og som skrev om sin opplevelse av det. Noen var opptatt av at guttene kunne gå fra sakene sine (sekkene) i parken, mens et fåtall (totalt fem elever) påpekte at Sigurd ikke snakket sant om faren. Dessuten var det også noen av elevene som la merke til at navnene til guttene alltid sto i alfabetisk rekkefølge. Samlet viser dette at de festet seg ved ulike sider av novellen, men at noen områder fikk mer oppmerksomhet enn andre. Det var videre mange som ikke forsto at mannen som dukket opp i parken var Sigurds far.

### **"2093":**

Før lesningen fikk de tenke litt over hva tittelen kunne bety, og tilbakemeldingene var at det enten måtte dreie seg om 2093 år før Kristus eller årstallet 2093. Det ble videre snakket litt om Island, i og med at forfatteren var derfra, og vi prøvde også å finne ut hva ordene *ask*, *terne*, *skjebne* og *spikke* betydde, før jeg leste teksten høyt. På skole C var klassen, ifølge læreren, vant til å ha tekstene som ble lest høyt foran seg. Noen elever kan nok miste deler av innholdet ved å bla i teksten samtidig som den leses høyt. For andre er det enklere å få lese teksten i eget tempo, eller støtte seg til det skriftlige samtidig som man lytter til høytlesningen. For at situasjonen skulle oppleves mest mulig lik prosjektlærers høytlesninger, valgte jeg derfor å dele ut kopier av novellen før lesningen der. Mitt inntrykk var imidlertid at de fleste fulgte med på høytlesningen og lot teksten ligge.

På grunn av knapt med tid i A-klassen denne dagen, ble det nødvendig å gjøre en vri for å rekke over alt. Elevene fikk to minutters tenketid etter at teksten var lest, og så delte de muntlig, i pargrupper, deres personlige tilnærming. De fikk altså ikke skrive i logg A. Når det gjelder deres muntlige respons noterte jeg meg blant annet følgende kommentarer: "Jeg syns den lille jenta på 4 var morsom". "Jeg ble overrasket da lillesøsteren ville kile oldefaren".

”Jeg la merke til at det var mye humor”. ”Jeg la merke til at de lyttet til fugler og terner”. ”Jeg syns det var rart at oldefaren spiser alt. Spiser han bæsje liksom?” ”Jeg la merke til at oldefaren ikke hadde tenner og hadde bleie”. ”Jeg likte ikke at oldefaren døde”. ”Jeg lurte på om lillesøster syntes det var bra at han døde”. ”Jeg skjønte ikke hvordan han døde”. ”Jeg ble overrasket over at hovedpersonen ville gå inn til oldefaren”. ”Jeg ble skuffet over at 4-åringen trodde det var en lek”. I B- og C-klassen var det tid nok til å skrive i loggen. Her også tok elevene i stor grad utgangspunkt i igangsetterne. Hvilke de brukte kommer fram i vedlegg IV.

Gjennomgangen av denne loggen forsterket inntrykket fra den forrige novellen. Noen av elevene kan ha følt de skulle komme med innspill til alle igangsetterne. Det var langt fra alle som hadde skrevet noe til samtlige igangsettere, men følgende eksempler fra tre elever i klasse B viser at de kan ha prøvd å gjøre nettopp det. ”Jeg ble irritert over ingen ting”, ”Jeg ble ikke irritert over noe” og ”Jeg ble skuffet over ingenting”. Dette kan selvfølgelig også henge sammen med at de syntes det var vanskelig å si noe om novellen, at de ikke hadde forstått den helt, eller at historien ikke hadde engasjert dem.

Når det gjelder C-klassen så skrev de betraktelig mindre i sine logger enn det B-klassen gjorde. Mange hadde bare skrevet én eller to korte kommentarer. Dette kan henge sammen med at de som hadde problemer med å forstå norsk fikk en stor utfordring i denne teksten. Det var også en av elevene i C-klassen som skrev at han var skuffet over at teksten hoppet slik. Videre var det kommentarer som tydet på at de ikke hadde forstått. Eksempel på slike er: ”Jeg la merke til at han likte å skrive bøker”. ”Jeg la merke til at oldefaren levde i 2093”. Andre elever hadde imidlertid en annen forståelse og utdypet også mer i loggen sin. To kommenterte spesielt slutten. ”Jeg likte godt da han var på rommet til oldefar fordi det ble en fin slutt”. ”Slutten var fin. Jeg likte at det liksom var paradiset”. Oldefarens død var uten tvil det de fleste kommenterte i loggene sine. De fleste opplevde dette som trist, og en elev kommenterte at han ikke ville latt ham dø så fort hvis han var forfatteren. Gjennomgangen av hvilke aspekter ved de to novellene elevene hadde merket seg ved viste variasjon i engasjement og innsats. Det kunne virke som noen av elevene ble for opptatt av å ”fylle ut” med svar bak alle igangsetterne, mens andre knapt skrev noe. Det skal også sies at mange av elevene skrev med stor iver, og kommenterte deler av teksten ved hjelp av igangsetterne. Ved å gruppere innspillene fra B- og C-klassen etter tema, fikk jeg følgende oversikt. Tallene viser antall elever som hadde skrevet om temaet i logg A.

<b>”2093”</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Oldefarens død (trist, minnet om begravelse, jeg ville vært lei meg, som om han sov, fint/overraskende at hovedpersonen ville se oldefaren etter han var død)	23	6
Oldefaren som person (snill, flink til å fortelle historier, snill, elsket)	5	2
Familie (bra å ha, alle var samlet)	2	2
Lillesøsteren (morsom/dum/forsto ikke alvoret)	10	7
Fugletellingen (oldefaren var flink med fugler, fint at de telte fugler sammen, paradisfuglen var et fint navn)	8	2
Tallet 2093 (likte at oldefaren regnet ut årstall, likte at det var det siste oldefaren sa)	7	1
Hovedpersonen (gutt eller jente?)	3	1

Ut ifra disse loggene er det likevel vanskelig å bedømme om de har fått skrevet ned det novellene ga dem, eller om dette ville vært enklere å fange opp ved hjelp av en annen loggform, for eksempel ”todelt logg”. I slike logger skal elever skille mellom fortellingen og historien, mellom sjuzet og fabula. Hva skjedde og hva handler det om? Denne loggformen var disse klassene imidlertid ikke kjente med. I den sammenhengen er det på sin plass å minne om at Vibeke Hetmar mener barn mestrer det å lese med fordobling fra norsk 6.klasse av. Bo Steffensen, derimot, anser det som mindre sannsynlig at den aldersgruppen makter å oppnå nødvendig distanse til teksten.

Seip Tønnessen ser, som nevnt, den personlige responsen som grunnleggende i all estetisk erfaring. Hun sier videre at ”... når et slik fokus er grundig innarbeidet, kan det være tid for å se denne personlige opplevelsen i et metaperspektiv: Hvorfor berører denne teksten meg? Hva er det med teksten? Hva er det med meg?” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 181). Mine elevinformanter hadde ikke veldig lang prosjekterfaring, og det er dermed usikkert hvor grundig innarbeidet metoden med de personlige tilnærmingene var. Det som her kan konstateres er at mange av elevene enten ikke forsto, eller ikke fikk med seg, alle sidene ved tekstene som jeg hadde notert meg. Som deltakende observatør var det derfor spennende å følge bearbeidingen videre, gjennom samtalene i klasserommene.

#### **4.2.4 Samtaler om tekstene**

Steffan Thorson skiller mellom kollektive og individuelle ”läsakter” (2005). Høytlesing, meningsutveksling og samtale om teksten hører hjemme i en kollektiv leseakt. I *Inn i teksten – ut i livet* (2007) beskriver Elise Seip Tønnessen prosjektets ønsker om å vektlegge såvel personlige som felleskulturelle tilnærminger til litteraturen. En slik felles tilnærming er samtalen som skal brukes i tilknytning til høytlesing i klassene. Slike samtaler skal følge modellen med personlig tilnærming. Det vil si at elevene skal bruke igangsetterne i samtalen. Om litterære samtaler skriver Seip Tønnessen at de ”... preges av elevenes reaksjon på teksten, deres observasjoner, deres refleksjon og deres spørsmål til tekstens vanskelige eller underlige steder” (ibid. s. 51). Det jeg ønsket å finne svar på, gjennom å følge samtalene i klasserommene, var i hvilken grad de åpnet for større forståelse blant elever på mellomtrinnet. Samtidig ville jeg, ved hjelp av Birte Sørensens begreper om elevtekst, lærertekst og fellestekst (2001), undersøke hvilke stemmer som står sterkest med metoder fra ”Teksten i bruk”. I hvilken grad møtes elevenes og lærerens lesninger i slike samtaler?

Elise Seip Tønnessen skriver hvor viktig det er å ha en form på samtalen som fører den framover, slik at den ikke sporer av eller stopper opp (Lillevangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 53). I min undersøkelse støttet jeg meg som nevnt til grunnmodellen, der elevene etter å ha skrevet logg deler det de har notert med sidemannen. I forkant av klasesamtalene om novellen, fulgte jeg prosjektets framgangsmåte med å la elevene snakke i par, før de presenterte sine tanker i plenum. I grunnmodellen står det at elevene deler i gruppe. På bakgrunn av møblering og hva elevene var vant med, ble det i disse samtalene valgt å la parene som satt sammen formidle til resten av klassen det de hadde merket seg ved. De leste opp eller fortalte det de hadde skrevet i logg A til hverandre, før pargruppene så ble bedt om å dele det de hadde funnet med oss andre. Denne klasesamtalen ble ledet av læreren i klasse A og B, mens lærer C foretrakk at jeg selv gjorde dette. Det skal her sies at jeg også kom inn i samtalen i klasse A og B. Mens lærerne tok tak i det gruppene hadde kommet fram til ved hjelp av teksten og den personlige tilnærmingen, ønsket jeg i denne fasen, og til denne teksten, å bruke de tidligere nevnte identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmålene (Skarðhamar 2001, s. 77–87).

Samtalen om ”Fisketur” gikk greit i alle tre klassene, men det var noe forskjell i deltagelsen fra elevenes side. Enkelte elever var mer ivrige enn andre, og etter at de hadde delt det de hadde skrevet i logg A og det var åpnet for innspill og spørsmål, ble det noen som dominerte samtalene mer enn andre. Mens lærerne i klasse A og B måtte hjelpe elevene med å tenke ut hvem mannen på sekken kunne være, kom det i C-klassen to innspill som viste at

en slik samtale åpner for andres tanker om teksten. En av elevene mente at ”det var faren som lå på sekkene”, mens en annet hevdet at ”det kunne ikke være faren, for da ville de vel visst det”. Det var som nevnt ikke alle som deltok i diskusjonen, men de hørte tilsynelatende etter hva de andre snakket om. Etter hvert som de begynte å gå tomme, stilte jeg noen av identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmålene til klassene. Disse førte samtalen videre. Ut ifra mine egne logger etter skolebesøkene, ser jeg at samtaledelen kunne fått mer tid i alle tre klassene. Jeg opplevde det med andre ord som å skulle avbryte samtaler som kunne ført lenger, hvis det hadde vært mer tid til disposisjon. Det kan her nevnes at Aidan Chambers sier man skal la noe ligge, la noen spørsmål være ubesvarte. Det er ifølge ham bedre enn å slite ut elevene eller teksten (Chambers 1993, s. 53).

Ilogg B skulle elevene blant annet skrive om de forsto mer av teksten etter samtalen, og hva de eventuelt hadde funnet ut ved hjelp av andre. Det ble videre spurt om hva de ville gjort hvis de hadde vært hovedpersonen, og om de likte eller ikke likte fortellingen. Under følger en oversikt over hva de svarte på spørsmålet om de forsto mer etter samtalen.

Forstår du mer av ”Fisketur” etter samtalen	A		B		C	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Ja	8	10	8	5	4	8
Nei	0	0	3	5	1	1

B-klassen: 3 gutter borte denne dagen. I tillegg hadde en gutt ikke levert denne loggen.

Av denne oversikten ser man at de stort sett svarte positivt på spørsmålet om de forsto mer av novellen etter samtalen. Mange har nevnt at de forsto mer av hvem mannen i parken var. Det kan imidlertid tyde på at de yngste elevene hadde minst utbytte av samtalen. Ut ifra besvarelsene deres i logg B var det lite som tydet på at de i større grad forsto hva som hendte, snarere tvert imot. Det kan også være alderen som gjorde at de ikke var klar for å ta inn over seg hva som egentlig fortelles i novellen. Flere av elevene som svarte at de ikke forsto mer etter samtalen ga ingen begrunnelse på svaret sitt. De kan ha vært slitne eller ukonsentrerte og en gir også følgende forklaring: ”Nei! Fordi at det er varmt”. Samlet sett så har elevene imidlertid inntrykk av at samtalene har åpnet opp for større forståelse, selv om enkelte riktig nok skriver at de forstår ”litt” mer. Utskrift av svarene på spørsmålet om hva samtalene bidro med er vedlagt, vedlegg V.

Som en avslutning kunne det vært aktuelt å lese novellen på nytt, men dette var det ikke tid til, verken dag en eller to. For undersøkelsen min var det ikke viktig å gjennomføre en ny gjennomlesning, men for elevene kunne opplevelsen og forståelsen blitt sterkere. For å

bruke Rosenblatts ord så skrev hun, som nevnt, at en tekst kan leses flere ganger, men en lesning kan aldri gjentas.

”2093” har som vist et annet komposisjonsmønster enn ”Fisketur”. Dette, kombinert med intertekstuelle referanser og andre språklige utfordringer, førte til at jeg i forberedelsene til samtalen la vekt på både tematikk og språk. Utgangspunktet var imidlertid det samme som den første dagen, elevene skulle dele sine tanker fra logg A, først i par og så i plenum.

Både B- og C-klassen deltok med mindre engasjement i samtalen om denne novellen. Om det var historien, varmen i rommet eller andre faktorer som spilte inn er vanskelig å si, men det følte som de hadde sagt alt de ville da vi avrundet samtalene der. I A-klassen var elevene mer delaktige. Nokså tidlig kom noen av dem inn på de to som lå i sengen, og at det var vanskelig å forstå hvem det egentlig var som lå der. ”Hvem er han?” Lærer A ledet da elevene gjennom tekstutdraget ved å spørre hvem ”han” viste til. Etter dette ble det snakk om likheter, ulikheter og kontraster. Ingen av elevene pekte på at en nettopp var født og den andre snart skulle dø, men de fant likheter som at begge brukte bleie og at ingen av dem hadde tenner. De kom også innom at begge kunne mangle hår, og en elev påpekte at huden deres kunne være forskjellig, henholdsvis rynkete og glatt. Etter å ha dvelt ved denne passasjen en stund, fortsette runden fra pargruppene. Her også virket elevene i stor grad ferdige med samtalen da vi gikk over til logg B. For ordens skyld skal det understrekes at det samme tekstutdraget også ble gjennomgått i de to andre klassene. Likheter og forskjeller ble diskutert der også, men som nevnt var elevene mindre aktive og i C-klassen også til dels urolige. Et område elevene i B-klassen var opptatt av var om hovedpersonen var en gutt eller en jente. Dette kommer ikke fram av teksten, og en av elevene ga uttrykk for frustrasjon over denne uvissheten. Dette tyder på at nettopp å identifisere seg med den man leser om var viktig for disse elevene, noe som tilsier at de fortsatt trenger en helt for å kunne lese med innlevelse.

I logg B ble alle klassene spurt om de forsto mer av teksten etter å ha snakket om den og om hva de eventuelt hadde fått vite av andre. Svarene deres fordelte seg som følger. Utskrift av begrunnelsene er vedlagt (vedlegg V).

Forstår du mer av ”2093” etter samtalen	A		B		C	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Ja	10	8	8	10	3	7
Nei	0	1	3	4	2	1

A-klassen: 1 gutt borte

Her også tyder svarene på at yngste fikk minst ut av denne samtalen. Noen av de eldste elevene svarte imidlertid også negativt her. Om det er en følge av mindre engasjerende historie, eller om det var samtalene som ikke hadde fungert, kommer ikke fram av svarene deres. Som deltakende observatør i rommene hadde jeg en formening om at det var novellen som ikke hadde engasjert elevene. Det var derfor overraskende da jeg gjennomgikk loggene og spørsmålene om de hadde likt novellene. Svarene til elevene viste at 37 likte "Fisketur", syv skrev at den var "ok", mens ni ga uttrykk for at de ikke likte den. Når det gjelder "2093" var det 35 av elevenes som svarte at de likte den. Ni syntes den var "ok", og ti elever skrev at de ikke likte den novellen. Tre elever svarte ikke på dette spørsmålet, men det må like fullt være mulig å si at elevene likte begge omtrent like godt. Forskjellen i engasjement kan dermed tyde på å ha hatt andre årsaker.

Et aspekt som kan være interessant å diskutere i forbindelse med klassesamtaler er møbleringen i rommet. Mine tre informantklasserom var slik sett forskjellige. Hos klasse A satt elevene parvis, gruppert i tre rader i rommet. Hos klasse B satt de i grupper, men samlet seg til samtale i en halvsirkel foran tavlen. Klasse C hadde pultene stående enkeltvis i fem rader. Samlet sett så opplevde jeg nok klasse A og B som de mest aktive. Dette kan komme av at de var de yngste informantene, men det kan også ha med møbleringen å gjøre. Jeg tror at øyekontakt, som man får i en ring, kan være et viktig element i en god samtale. For det første gjør det det enklere å få med seg hva som blir sagt, og i tillegg tenker jeg at det kan styrke det spontane. Videre kan det føles som samtalepartnerne er nærmere, og slik sett ikke gjøre det så skummelt å ta ordet. Det kan imidlertid også være avgjørende hva en klasse er vant til, for hos klasse A, som satt i par, var det også aktiv deltakelse i samtalene. Klasse C var den mest tilbakeholdne og den som ga og sa minst i samtalene. Det kan henge sammen med elevenes alder. Vibeke Aukrust fant i sin undersøkelse at deltakelsen avtok etter hvert som barna ble eldre (Aukrust 2003, s. 105). Hun refererer riktignok til ungdomsskoleelever, men klasse C var jo så godt som ferdige med barneskolen. Den tidligere omtalte sommervarmen, språkvansker eller andre forhold kan også ha virket inn, men det føltes som en tyngre oppgave å skulle dra med en gruppe som virket umotiverte og satt så spredd. Nå var det noe forskjell på de to dagene, så tekstvalget kan selvfølgelig også ha påvirket dem. For å oppsummere har jeg tro på at ringen virker samlende og trygg, men ser at andre former for møblering også kan fungere. Det hadde her også vært interessant å studere i hvilken grad kulturell kapital og hva barna var vant med hjemmefra hadde å si for deltakelsen i samtalene. I mitt materiale er det imidlertid ingen informasjon som sier noe om hva slags bakgrunn de enkelte elevene har.



Som vist i 4.1.2 var det ikke mange av elevinformantene mine som ønsket å samtale med lærer etter å ha lest en skjønnlitterær tekst. Én av årsakene kan være at de oppfattet det som å skulle snakke med læreren på tomannshånd. Det kan også være at lærerens kunnskap og makt oppfattes som ubehagelig, til tross for anstrengelser for å la elevene føle seg trygge. Det kan også diskuteres om det som foregikk i min undersøkelse var samtaler. I og med at de fleste innspill og spørsmål var rettet mot læreren eller meg, kan man spørre om det var reelle dialoger eller en informasjonsstrøm? Det foreligger ikke tall i mitt materiale som kan vise i hvilken grad elevene kommenterte hverandres innspill. De kommentarene og oppfølgingsspørsmålene som ble gitt, kom hovedsakelig fra oss voksne. Det kan her igjen være greit å minne om elevenes alder, samt å se hva Vibeke Aukrust fant i sine undersøkelser av bruk av samtaler i undervisning:

Lærerstyrte helklassesamtaler har begrensninger når det gjelder å gi elevene erfaring med å formulere spørsmål selv, gi utdypende resonnementer og be om oppklaring av forhold de ikke forstår. De framstår imidlertid som ressurser i oppøvingen av elevenes forutsetninger for å ta ordet i det offentlige rom og argumentere for oppfatninger, og i læringen av de subtile interaksjonsregler som er forutsetninger for å kunne forstå og bidra til å skape koherente samtaler i situasjoner med mange personer, stemmer og synspunkter (Aukrust 2003, s. 107).

Elevene må lære hvordan man samtaler. I den forbindelse må læreren, for å bruke Jerome Bruners uttrykk, bygge et støttende stillas (Dysthe 1995, s. 55-56). I tillegg til å lære å samtale i et klasserom, skal de i forbindelse med lesing av litteratur også vite hvordan man samtaler om tekster. Dette må også læres. Gunilla Molloy skiller mellom å være lesekyndig og å ha leseforståelse (2007, s. 337). Så lenge barnet ikke forstår hva som står mellom linjene eller ligger i metaforbruken, vil deres evne til å snakke om det leste i hovedsak kobles opp mot handling. Dette avhenger, som Appleyard viser, også av alder og modning. Veien fra referering av handling til en diskusjon om litteratur blant voksne mennesker er lang. ”Teksten i bruk” sine igangsettere kan, som vist, bli brukt mekanisk. I tillegg kan de føre til at man utelater andre aspekter ved tekstene. De gir imidlertid en innfallsvinkel til både tekst og samtale. Etter hvert kan disse gi trygghet i samtalesituasjonen, samt forutsetninger til å forstå og finne flere sider ved teksten. I den forbindelse ønsker jeg å sitere hva lærer A fortalte om elevenes utvikling i løpet av prosjektperioden:

Vi har blitt mye sikrere, eller sikrere, altså de er ikke sikre i tolkningen sin eller sånn, det er ikke det jeg tenker, men at de, de er sikrere på den måten at de tør å si noe og ikke, ikke tror at det liksom er feil eller sånn, og så har de blitt flinkere kanskje til å snu på tankene sine og prøve å tenke annerledes. Og så har jeg vektlagt littegrann i disse formidlingssnuttene mine at vi skal bruke litterære begreper, sånn at de har jo lært en del litterære begreper da sånn at vi bare for eksempel hovedpersonen, det brukte de ikke da jeg fikk dem i femte. ... og innledning og avslutning, at og, ja vi snakker ikke

så mye om konflikt ennå, men vi snakker om hovedpersonens problem, og vi snakker om skildringer, metaforer, og sammenligninger, sånn at vi bruker en del av det litterære språket og det syns jeg er fint at de får til, mange får til det, og så syns jeg på en måte at de virker som de har blitt mer glad i litteratur da, kanskje (Intervju A).

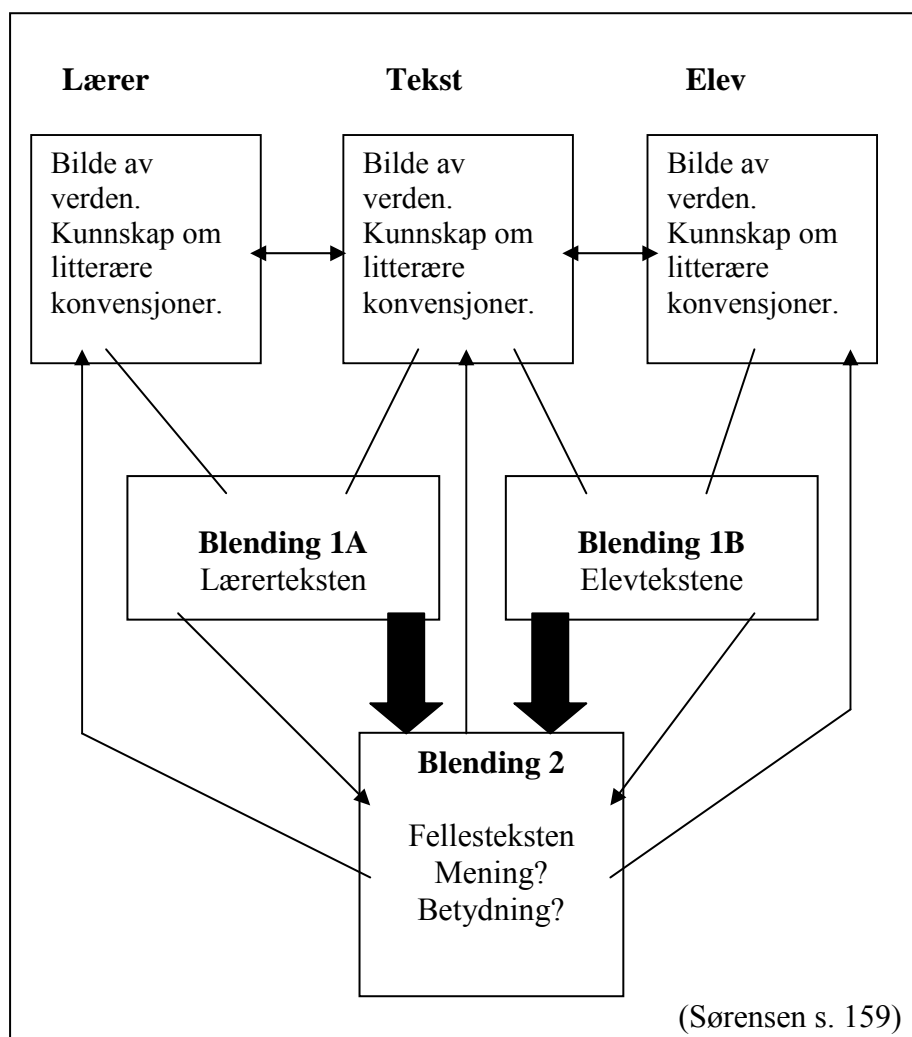
Mitt andre delspørsmål i denne undersøkelsen er knyttet til samtalen. I tillegg til å spørre om hva elever på mellomtrinnet legger merke til når de tar i bruk *personlig tilnærming*, spør jeg i hvilken grad den litterære samtalen kan åpne for tolkende lesninger? Ifølge min framstilling av tolkende lesninger, må ikke slike forstyrres med forventninger eller oppgaver som kan virke styrende for lesningen. Vil det da være mulig å gjennomføre tolkende lesninger etter en litterær samtale? Jeg vil hevde at nettopp den andre gjennomlesningen av teksten, lesningen jeg ikke hadde tid til under mine klassebesøk, kan være tolkende lesninger. Etter først å ha dannet sitt eget bilde av historien og deretter delt tanker om historien med andre, vil det kunne være lettere å finne veien gjennom tomrommene. Dette kan, for unge elever, frigjøre oppmerksomhet som kan rettes mot historien og hele den estetiske opplevelsen. Ser jeg på elevenes tilbakemeldinger på hva de hadde funnet i novellene ved hjelp av samtalen, vil jeg si at svaret på spørsmålet er at den litterære samtalen kan åpne for tolkende lesninger. Flertallet av elevene skriver at de har fått innspill fra andre som øker forståelsen for begge novellene (vedlegg V).

Så må det være rom for å diskutere i hvilken grad lærerens didaktiske lesninger eller elevenes igangsettere og tanker skal styre samtalene. Idet lærere velger tekster til bruk i undervisningen ligger det en vurdering av hvorfor den aktuelle teksten skal brukes i bunn. Gjennom denne oppgaven er det gjentatte ganger blitt skrevet at ”Teksten i bruk” legger opp til at man skal få fram elevenes lesninger. Samtidig skal også læreren komme til orde, forutsatt at han ikke hindrer eller stiller seg i veien for elevenes innspill. Kan dette ende opp med at elevene skyver læreren og hans lesninger i bakgrunnen, at det ikke blir rom for hans tolkninger og tanker? Mine lesninger kan verken bekrefte eller avkrefte at dette skjer. Jeg vil i det følgende likevel fokusere på i hvor stor grad elevenes lesninger og mine didaktiske lesninger møttes gjennom samtalen. Til dette vil jeg bruke en modell av Birte Sørensen, som viser mulige lesninger i klasserommet.

#### **4.2.5 Elevtekst, lærertekst eller fellestekst**

I boken *Litteratur - forståelse og fortolkning* presenterer Birte Sørensen (2001) flere modeller for det hun kaller blending. Jeg har her valgt å gjengi én av disse for å vise hvordan påvirkning i forhold til tekstlesninger kan foregå. Verdt å legge merke til i Sørensens modell, er at lærer eller elevers påvirkning på blending 2 kan variere fra liten (tynn pil) til stor (tykk

pil). Der pilen fra lærertekst er tynn, kan det være elevenes tolkninger som dominerer. Og motsatt, hvis det fra læreren gis sterke føringer på blending 2, kan elevenes påvirkning og tolkning få liten plass.



I denne modellen er det også tydelig at forskjeller i kunnskap om verden og kunnskap om litterære lesninger kan farge den lesningen som blir klassens tekst, blending 2. Det vil nødvendigvis være forskjeller i kunnskapen hos en mellomtrinns elev og en lærer. Det betyr ikke at det alltid er lærerteksten som skal gis mest rom i blending 2, men dette faktum må heller ikke glemmes når læreren trår til side og slipper elevenes lesninger foran seg.

Som vist i mine didaktiske lesninger i 4.2.2, rommet både "Fisketur" og "2093" alvorlige temaer. Slike tekster kan være tunge å lese på egen hånd, og de er også viktige å samtale om for å få bearbeidet innholdet. I den sammenhengen kan jeg igjen minne om Sylvi Pennes funn fra hennes undersøkelse på mellomtrinnet (2001), som viste at elever må lære å lese empatisk. I min undersøkelse ville jeg likevel at elevenes innspill skulle styre samtalen. Samtidig hadde jeg planlagt hva en samtale kunne handle om, hvis elevenes innspill stoppet opp, og det var tid og engasjement nok til å gå videre. Den første novellen, "Fisketur", har

løgner og rusmisbruk som tema. ”2093” handler om døden. Det er risikabelt å ta slike tekster med til elever man ikke kjenner, men tematikken var dempet og de tre lærerne hadde ingen innvendinger i forhold til bruk av de novellene. Elevenes opplevelse og engasjement ville avhenge av i hvilken grad tekstene rørte ved dem, om de opplevde tekstene som interessante, aktuelle, forståelige og om de angikk dem. Klassemiljøet og tolkningsfellesskapet var også faktorer jeg ikke hadde kontroll over da planene ble lagt.

Når det gjelder hvilke lesninger som ble presentert i klasserommene, vil jeg si at i den grad elevene hadde sine personlige opplevelser av novellene, hadde de anledning til å komme til orde med disse. Ingen gikk helt bort ifra de personlige tilnærmingene da de skrev i loggene, så det kan diskuteres om disse er personlige eller om de blir en oppskrift elevene følger, mer eller mindre mekanisk. De kan imidlertid fylle inn med sine egne tanker, noe som i stor grad baserer seg på elevenes bilde av verden. Som vist i 4.2.3 var det stor forskjell på hvor mye de forsto av ”Fisketur”, men elevene i alle klassene deltok jevnt over aktivt med sine innspill til denne novellen. I 4.2.4 er jeg inne på at samtaler om ”Fisketur” kunne fått mer tid, ikke minst på bakgrunn av min egen opplevelse av ikke å ha fått snakket ferdig. Alle klassene ble riktig nok utfordret med noen av identifikasjons-, refleksjons- og overføringsspørsmålene jeg hadde forberedt. Samtaler kunne like fullt ha fortsatt, for flere spørsmål ble enten ikke berørt eller ikke, for min del, tilfredsstillende diskutert. Når det gjelder Oslands gjentakelser (se 4.2.2), ble det ikke tid til å komme inn på hvordan hun bygger opp historien. Flere elever registrerte imidlertid at navnene ble gjentatt. Til tross for mine spørsmål opplevde jeg at det var elevtekstene som fikk det meste av plassen i fellesteksten (blending 2). Deres bilde av verden avgjorde hva de forsto og hva som ble stående igjen etter denne lesningen. Hvis vi hadde hatt mer tid, kunne jeg lagt inn en økt hvor den didaktiske lesningen fikk større plass og oppmerksomhet. Prosjektets føringer ville ikke stoppet det, men gjennom å la elevene få snakke ferdig først løp tiden fra oss.

Med tanke på ”2093”, kunne vi hatt bedre tid til å snakke om teksten i alle klassene. Da burde imidlertid samtalen vært organisert på en annen måte. Elevene var, som nevnt, vanskeligere å få med i samtalen om denne novellen. Unntaket var B-klassen, hvor noen av elevene engasjerte seg i flere sider av historien. Vi fikk imidlertid snakket lite om norrøn mytologi, livsløpet eller skjebnen. Historien ble på mange måter hengende i luften, men på grunn av fokuset på for forståelsen og gjennomgangen av det nevnte avsnittet ble lærerteksten noe større her enn i den andre lesningen. ”Blendingen” vi endte opp med kan slik karakteriseres som dels lærer- og dels elevtekst. På grunn av referansene til mytologi og overtro, kunne imidlertid teksten i større grad blitt elevenes tekst hvis de hadde blitt bedre

forberedt. ”2093” sitt bilde av verden og disse elevenes bilde av verden sto langt fra hverandre. Elevene fokuserte som tidligere nevnt på det triste ved døden, men tematikken så ut til å forsvinne litt mellom ”rare” ord og vendinger. Som nevnt ovenfor vil en lærers tekstvalg bygge på didaktiske vurderinger. Det vil slik sett være lite sannsynlig at en novelle som denne brukes som korttekst uten å sikre større forståelse for miljøet eller de historiske rammene.

Det kan her være riktig å minne om at min undersøkelse var en variant av metoden som ”Teksten i bruk” benytter. Førlesingen framheves der som viktig for å øke elevenes forståelse. Videre skal det legges inn lesestopp, og nettopp ved å legge inn slike og samtale underveis, ville elevene ha kunne økt forståelsen for begge novellene. Ved å følge prosjektets modell ville jeg kunne styrke transaksjonen mellom teksten og elevene. Å legge inn lesestopp ved de aktuelle begivenhetene ville også gitt en større mulighet til å ivareta lærerteksten. Som lærer vil planleggingen av nettopp lesestoppene være viktige med tanke på å ivareta både teksten og fagpersonen.

Det er ikke enkelt å kategorisere hvem som har sagt og brakt med seg hva. Aidan Chambers, som i boken *Tell Me: Children, Reading & Talk* presenterer modellen ”Tell me”, framhever at det ikke bare er snakk om å sette ord på, og uttrykke, egne leseopplevelser. Det dreier seg også om å lytte til andre og deres opplevelser. ”As an activity 'Tell me' booktalk is individual and at the same time communal and cooperative, for each participant must listen to what others have to say and take account of what everyone else thinks the text is about” (Chambers 1993, s. 21).

I de to lesningene som ble gjennomført i A-, B- og C-klassen fikk ikke lærerstemmen stor plass i felleslesningene. Tekstene var riktignok valgt av meg, og ved i større grad å fokusere på emnene fra den didaktiske lesningen, kunne lærerstemmen blitt betraktelig sterkere. Ville et slikt grep vært forenelig med tankegangen i ”Teksten i bruk”? I det følgende ønsker jeg å gå nærmere inn på hva slags rolle lærere får i prosjektet. I hvor stor grad kan de styre samtaler og elevenes lesninger, og samtidig holde seg innenfor føringene som gis? Jeg vil her hovedsakelig støtte meg til *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen, Dahll-Larsson 2007), og hva som der skrives om lærerens rolle. Samtidig vil noen svar og kommentarer fra mine tre lærerinformanter bli kommentert.

### 4.3 Lærerroller

Bo Steffensen skiller mellom å undervise i og med skjønnlitteratur, og knytter dette opp mot forskjellige (litteratur)pedagogiske standpunkt (Steffensen 2005). I hans kritikk av elevsentrerte aktiviteter som fører bort fra den opprinnelige teksten, en kritikk han ikke minst retter mot Vibeke Hetmar, hennes studier og anbefalte undervisningsmetoder, trekker Steffensen et skille mellom allmenndidaktiske og fagdidaktiske posisjoner. Fagdidaktisk litteraturundervisning tar utgangspunkt i tekster, valgt på bakgrunn av litterære kvaliteter som man også gjør elevene oppmerksomme på. Et allmenndidaktisk standpunkt fører til vektlegging av elevfaglighet, ifølge Steffensen på bekostning av lærerfaglighet. Elevsentrert undervisning fører ut av tekstene, i betydningen bort fra det opprinnelige kunstproduktet, og inn i elevenes egne tekster. Fagdidaktisk disponering fører inn i, og øker forståelsen for, kunstproduktene. ”Jo mere barn, jo mindre faglig indhold; jo mer modtager, jo mindre tekst” (Steffensen 2005, s. 240). Et slikt argument kan også snus på hodet. Det kan hevdes at ved å vektlegge tekst og faglig innhold, reduseres barnet til en passiv mottaker. Jeg ønsker ikke å koble mine to lese måter, tolkende og instrumentell, opp mot et didaktisk standpunkt. Det kan imidlertid være interessant å trekke Steffensens tanker inn i drøftingen av lærerrollen i Norsk barnebokinstituttets prosjekt. Innebarer det vektlegging av elevfaglighet på bekostning av lærerfaglighet når alle elever skal komme til orde og selv få velge hva de vil lese?

Hetmar problematiserer også begrepene elev- og lærerfaglighet. Hun hevder det må stilles spørsmål ved lærerens monopol på faglighet hvis elevfaglighet skal ha en sjanse i litteraturundervisningen (Hetmar 1996, s. 109). Videre spør hun hva som er en god tolkning, og hvem de litterære tolkningene skal være for. Slik argumenterer hun for en endring i synet på faglighet. ”Læreren ændrer status fra at være faglighedens eneste repræsentant til at være igangsætter og organisator af og deltager i et faglig undervisningsrum” (ibid. s. 109). Slik jeg leser *Inn i teksten* er det nettopp en slik lærerrolle som fremheves i denne boken (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larsson 2007). Prosjektet har rettet seg mot lærere, og målsetningen har vært å finne fram til metoder som fremmer litterær kompetanse og elevenes leselyst. Lærerne skal sette i gang lesninger, og i denne undersøkelsen har jeg sett hvordan to av metodene organiseres og gjennomføres.

Når det gjelder lese- og skriveverkstedet, skal valg av litteratur til dette gjøres på bakgrunn av elevenes ønsker. Lærerrollen kan like fullt bli viktig da han kan avgjøre hvilke bøker som presenteres, og ikke minst hvordan. Motivasjonen er viktig for leselysten. Måten bøkene presenteres på kan derfor få stor innflytelse på hvilke bøker elevene ønsker å lese. Praktiske

forhold som tidsrammer og organisering av elevene er også mulig å styre fra lærerhold. Økonomiske, som bokstamme og tilgang til bibliotek, ligger utenfor det lærere råder over. Rokseth og Lillesvangstu skriver i *Inn i teksten* at ”prosessen med å foreslå et godt bokvalg for hver enkelt elev, skjerper lærerens blikk” (ibid. s. 81). Det forutsetter da at læreren har, eller tar seg, tid til å lese seg opp i tilgjengelig litteratur. Dette kan oppleves uoverkommelig, antall nye titler tatt i betraktning, men over tid kan lærere bygge opp sin kjennskap til barne- og ungdomslitteratur.

Om læreren har stor innflytelse i bokvalget er det like fullt elevenes lesninger som står i fokus. Lese- og skriveverkstedet har derfor en stor grad av elevaktivitet. I verkstedets grunnstruktur ligger ti minutter med formidlingstid i oppstarten av hver økt. Her legges det til rette for formidling av bøker, men ”tiden kan også brukes til å sette fokus på spesielle trekk ved teksten som elevene skal konsentrere seg om i den kommende leseøkta” (ibid. s. 83–84). Lærer A viste eksempler på hvordan hun la inn små formidlingssnutter i disse øktene. I boken foreslås det å ta opp nytt stoff som for eksempel synsvinkel, personskildring, eksempler på gode formuleringer og vendepunkt (ibid. s. 84). Jeg vil imidlertid hevde at loggene er den arenaen hvor lærenes faglighet spiller størst rolle i denne metoden. Loggene bør tilpasses enkelteleven, både når det gjelder utfordringer i form av hva hun oppfordres å skrive om, og hvilke spørsmål læreren stiller. ”Hensikten er å få til en dialog mellom lærer og elev for å utvikle den enkelte elevs litterære kompetanse” (ibid. s. 86). Slik Rosenblatt så det ville en litteraturlærer behøve kunnskap innenfor både pedagogikk og psykologi, i tillegg til sin litterære kompetanse. ”Teksten i bruk” stiller også store krav til læreren. Han skal ha oversikt over litteraturen og elevene, i tillegg til å inspirere både bokslukere og umotiverte elever.

Når det gjelder den andre metoden jeg har undersøkt, høytlesning med lesestopp og litterær samtale, vil læreren i stor grad kunne styre lesningene. Dette gjelder både med tanke på valg av tekster, i planleggingsfasen og under gjennomføringen. For å bruke Hetmars lærerroller ovenfor, vil han her være både igangsetter, organisator og deltaker. Idet han velger å sette av tid til høytlesning, har læreren allerede gjort et faglig valg. For at det skal bli noe mer enn en hyggelig og felles opplevelse, må det bygge på en didaktisk lesning, og valgene som er gjort gjennom denne. Med læreplanverket for Kunnskapsløftet har læreren i større grad enn i den forrige læreplanen fått anledning til å velge litterære tekster til undervisningen. Det kan være vanskelig å finne tekster som appellerer til mange i en klasse, da spriket kan være stort mellom den sterkeste og svakeste leseren. I en slik gradering av lesing ligger ikke bare avkodingsferdigheter, men også modning, evne til å forstå og kulturell kapital. Utfordringen blir dermed å finne tekster som verken er for vanskelige eller for lette, noe som

også lærer C berørte. Han påpekte dilemmaet man som lærer er i når det er stort sprik i leseferdighetene i en klasse. Læreren ønsker å finne tekster som kan gi elevene noe å strekke seg etter, uten å gå over hodet på dem. Dette kan være en stor utfordring i en heterogen klasse.

Prosjektleder for ”Inn i teksten”, ”Ungdom inn i teksten” og ”Teksten i bruk” fram til sommeren 2008, Marianne Lillesvangstu, trekker i en artikkel i *Norsklæreren* nr. 2/2003 fram to forhold hun anser som viktige med tanke på å bygge litterær kompetanse: ”Det ene dreier seg om å avsløre forfatterens håndverk ... Det andre forhold dreier seg om selve leseopplevelsen” (Lillesvangstu 2003, s. 46). Hun utdyper dette med at elevene leser for å bli underholdt, finne ut av ting, leve seg inn i andres liv og bli berørt. De går ikke til tekster primært for å se hvordan en forfatter bygger opp en historie. Like fullt trenger de å bli gjort oppmerksomme på hva forfatterne gjør, og få trening i å lese tekstene med distanse. Sett ut ifra disse uttalelsene kan det virke som Lillesvangstu hevder at barn i utgangspunktet leser estetisk og behøver å lære seg å lese instrumentelt. Å leve seg inn i, og å bli berørt, er lese måter som ivaretar teksten som skjønnlitteratur. Når hun videre skriver at det er viktig å avsløre forfatterens håndverk, gir hun uttrykk for et tekstsyn som ligger opp mot nykritikkens; at en tekst kan analyseres, deles opp i mindre bestanddeler, og at det finnes klare føringer fra forfatterens side. Det som imidlertid understrekes både i denne *Norsklærer-artikkelen* og flere steder i *Inn i teksten* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007), er at elevene må få komme til orde med sine tanker og tolkninger. Ikke så å forstå at alle lesninger skal framstilles som like kvalifiserte, men det sies gjentatte ganger at læreren må trå varsomt, slik at ikke barn og unges egne lesninger karakteriseres som uriktige. Leserorientert teori vektlegger leserens møte med teksten og at tekst vil kunne leses forskjellig fra person til person. I ”Teksten i bruk” understrekes det at det er viktig å utfordre elevene slik at de utvikler sin lesning. Dette gjøres blant annet ved at de må begrunne sine synspunkter ut ifra tekstene, de må sette ord på sine egne leseopplevelser, muntlig eller skriftlig, og de må lytte til eller lese andres tanker og meninger om samme tekst.

Samtalen om litteratur leder alltid mot tolkningen av det leste. Læreren har stadig oppmerksomheten rettet mot teksten og bringer elevene tilbake til den. ... Lærers formidling og undervisning har sin selvfølgelig plass i litteraturøktene. Den skal bare ikke fungere som en stopper for elevenes tenkning (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 54–55).

Læreren skal lede samtalen og formidle kunnskap, men på en måte som gir elevene rom og vekstmuligheter. Olga Dysthe bygger i *Det flerstemmige klasserommet* blant annet på stillasmetaforen til Jerome Bruner (Dysthe 1995, s. 55–56). Læreren får gjennom dette en



rolle som stillasbygger i dialogiske klasserom. I dette ligger det at elevene skal utfordres av en støttende lærer, som hjelper dem å bygge videre på det de kan fra før. Respons blir i denne sammenhengen langt mer enn ros. Slik jeg leser presentasjonen av ”Teksten i bruk” sin lærerrolle, stemmer det overens med Dysthes stillasbygger i et dialogisk klasserom. Dette gjelder ikke minst gjennom loggskrivningen og i den litterære samtalen.

Bakgrunnen for at barnebokinstituttet rettet sin oppmerksomhet mot lærere i dette prosjektet var blant annet at unges interesse for litteratur er nært knyttet til formidling. ”Der hvor litteraturen formidles regelmessig av engasjerte formidlere blant voksne og unge, leses det mye” (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007, s. 9). Læreren rolle i ”Teksten i bruk” består av mer enn å formidle litteratur, noe jeg vil komme tilbake til under. I første omgang vil jeg imidlertid vise til Per Harry Bjørkeng som skiller mellom læreren som formidler og forvalter (1999, s. 242). For å forvalte må læreren reflektere over, og gjøre sine litterære valg, på bakgrunn av faglige eller verdimessige overveielser. Han må gjøre tekstene til sine egne gjennom det jeg i 4.2 kalte for didaktisk lesning. Et mindre bevisst forhold til litterære tekster kan, ifølge Bjørkeng, føre til at leseverk, elevenes ønsker eller andres læreplaner blir det som styrer tekstvalget. ”Uten å reflektere, uten å tenke over sine valg i forhold til tekst, elev, klasse og plan, er han en *formidler* og ikke en *forvalter*, han er et passivt medium for andres verdivalg” (ibid. s. 241–242).

Lise Helgevold spør i sin hovedfagsoppgave hva som er god leseopplæring på mellom- og ungdomstrinn, og hva skolen kan gjøre for å ivareta den (Helgevold 2002). I oppsummeringen av sin undersøkelse, etterlyser Helgevold større grad av refleksjon over egen undervisningspraksis fra lærernes side. Lærernes refleksjon og kompetanseheving hevder hun er viktige faktorer i arbeidet med å bedre leseopplæringen i skolen (ibid. s. 115). Lærersamlingene i ”Teksten i bruk” er nettopp arenaer hvor prosjektlærerne samles, deler erfaringer og reflekterer over egen og andres praksis. I *Inn i teksten* vises det videre til prosjektlærere som i egne logger noterer og vurderer erfaringer gjort med litteratur, elever og/eller arbeidsmetoder (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007). Denne vurderingen trenger nok ikke å foregå skriftlig, men Elise Seip Tønnessen sier at ”slike uformelle vurderinger er en selvfølgelig del av lærerens rolle” (ibid. s. 183).

”Teksten i bruk” vektlegger å finne varierte tilnæringsmåter til litteratur. I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om to av flere metoder. Når det gjelder lærerrolle i de andre metodene, for eksempel ”arbeid med moderne billedbøker” eller ”bok og film”, ser de ut til å ligne på rollen læreren har i de omtalte metodene (ibid. s. 107–136). Læreren kan stå for bokvalg, han skal motivere elevene og må være åpen for deres innspill. Bøkene leses med

lesestopp, planlagt av læreren, hvor hans rolle blir å lede samtalen. I tilknytning til både billedbøker og filmer presenterer prosjektet oppgavetyper som elevene kan arbeide med underveis eller i etterkant av lesningen. Fokuset på personlig tilnærming går igjen, og lærerrollen blir lik den jeg allerede har vært inne på. Samlet skal prosjektets metoder kunne gi lærerne en valgmulighet med tanke på hvilken metode som egner seg til hvilken tekst. Når det gjelder mine lærerinformanters vurdering av ”Teksten i bruk”, var de godt fornøyd med metodene de hadde lært og prøvd ut. Som sitert i 4.1 fikk lærer A andre måter å arbeide med litteratur på gjennom ”Teksten i bruk”. Lærer B begrunner sin begeistring for prosjektet på følgende måte:

Jeg fikk en verktøykasse sjøl til å drive den andre leseopplæringa med som gjør at jeg kan drive en målretta vidare arbeid med leseopplæringa, både skjønnlitterær og fag. Og at lærerne ikke har svaret, men at jeg på en måte har lært å, hva skal jeg si, lært hvordan jeg kan snakke med elevene for å likevel, at det ikke bare skal bli snakk, men målretta snakk da. Det har gitt meg veldig mye, ja større kompetanse som leselærer da ... . Jeg ser at elevene vokser på det, jeg ser at det er masse tilpasning i det, av seg sjøl fordi det er ganske åpne oppgaver. Jeg ser at jeg kan jobbe mot veldig mange kompetansemål med dette her, og at det er store overføringsverdier til andre fag, at det ivaretar utvida tekstbegrep (Intervju B).

Lærer B er opptatt av den andre leseopplæringen og studerte på det tidspunkt norsk med vekt på lese- og skriveopplæring for 5.-10. trinn. Hun var overrasket over at det bare var noen få deltakere på dette studiet. Tilsvarende emne for første til sjuende klasse hadde, ifølge lærer B, betraktelig flere deltakere. ”Jeg vet det koster penger og det er greit nok alt det der, men det gjør det jo for de som er på småskolen og” (Intervju B). Hun pekte på et potensielt problem med å påstå at mange mellomtrinns lærere ikke fokuserer på leseopplæring. Som vist i Bulands rapport tyder det på at nettopp den andre lese- og skriveopplæringen er det viktigste området å arbeide med framover. Lesing er et vidt begrep, og angår også andre enn norsklæreren. Skjønnlitteraturen og lesningen av den må han imidlertid få et stort ansvar for. I den forbindelse sier altså mine informanter at de har fått en måte å undervise i litteratur på. Flere nevner at de før leste for å lese, men at de nå har funnet en modell:

Jeg husker da jeg ble spurt om å være med på dette så syns jeg det var veldig positivt. Jeg syns, jeg syns norskfaget er enormt, stort, det er så mye som skal, skal inn der og det å få, få noe drahjelp til å få noen metoder til å jobbe med i hvert fall store deler av faget, det syns jeg var positivt. Så måten å jobbe med litteratur på har absolutt forandret seg, blitt mye mer bevisst på hvordan jeg skal jobbe med litteratur. Vi leser ikke bare for å lese, ja, vi har noen mål å jobbe mot (Intervju C).

Lærer C, som var forholdsvis nyutdannet (seks år siden), pekte altså på at han hadde blitt mye mer bevisst hvordan han skal arbeide med litteratur. Det tyder på at feltet ikke har hatt blitt prioritert i allmennlærerutdanningens norskfag. Dette kommer nok av forhold lærer C også er

inne på, nemlig at faget er stort og skal romme så mye. Ser jeg på emnene som tilbys studenter i dag, virker det som det har kommet flere tilbud innenfor litteratur og litteraturformidling. I og med at jeg ikke har sammenlignet tilbudene før og nå, blir dette bare antakelser. Det som kan slås fast er at utdanningsinstitusjonene som ble nevnt innledningsvis, har *Inn i teksten* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007) på sine pensumlister. Større kunnskap om litteraturformidling og barne- og ungdomslitteratur vil kunne styrke deres faglige utgangspunkt. At lærere kjenner på en viss faglig trygghet er, ifølge Seip Tønnessen, en forutsetning for å lykkes med denne formen for litteraturundervisning (ibid. s. 178). Kunnskap om barne- og ungdomslitteratur og et begrepsapparat til å benytte ved tekstarbeid er eksempler på hva slags kompetanse læreren bør besitte. Videre setter Seip Tønnessen krav om at læreren må vise entusiasme og innta en åpen og dynamisk holdning til det å lese litteratur.

Slik jeg har lest og erfart prosjektet, vil jeg her konkludere med at læreren spiller en avgjørende rolle i ”Teksten i bruk”, og at det er mye å sette seg inn i for å lykkes med prosjektet. I den forbindelse vil jeg påpeke at allmennlærere kan ha mange fag å undervise i. Lærer C understreket at dette var en utfordring. Gjennom å undervise i syv fag hadde han opparbeidet stor misnøye med slik organisering av lærertimer. ”Men jeg har nå gitt klar beskjed om at hvis vi ikke gjør noe med organiseringa, så vet jeg ikke hvor lenge jeg gidder å slite meg i hjel her. For det har vært et tungt år” (Intervju C). Det å skulle ha så mange fag å forberede fører til at han opplever hverdagen som han ”... hopper bare fra det ene til det andre, får ikke gått i dybden og det er følelsen at jeg ikke gjør den jobben jeg skal gjøre” (ibid.). For at læreren skal kjenne på faglig trygghet, samt ha overskudd til å vise entusiasmen Seip Tønnessen ønsker, må kanskje skolene vurdere organiseringen av lærertimene. Det er mange faktorer som påvirker hvilken lærerrolle som det blir plass til i et prosjekt. Føringer fra prosjektledelse og lærerens bakgrunn er to av flere.

## 5.0 Avsluttende betraktninger

I denne undersøkelsen har jeg studert et litteraturformidlingsprosjekt. Jeg har satt meg inn i tenkningen og teorien ”Teksten i bruk” bygger på, samt møtt lærere og elever som deltok i prosjektet. Framstillingen kan leses som et innlegg i debatten om hva slags litteratur og hvilke lesemåter som bør vies undervisningstid på mellomtrinnet. Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: Hvilken lesemåte dominerer i beskrivelsene og bruken av metodene? Hva legger mellomtrinns elever merke til på egen hånd, og hva kan litterære samtaler bidra med i deres møte med litteratur? Hvilken rolle får læreren i ”Teksten i bruk” sine metoder? Disse spørsmålene ble diskutert under hvert sitt punkt i kapittel fire. I det følgende samler jeg svarene jeg har kommet fram til. Avslutningsvis skisserer jeg noen utfordringer litteraturformidlere står overfor.

### 5.1 Oppsummering av funn

Gjennom å skille mellom tolkende og instrumentelle lesemåter, undersøkte jeg om noen av disse dominerte i beskrivelsene og bruken av to av prosjektets metoder. Lese- og skriveverkstedet er, slik jeg ser det, en metode der lesningene i stor grad kan være tolkende. Metoden innebærer at det settes av tid til lesing, og legger samtidig til rette for refleksjon. Elevene kan lese litteraturen som kunst, få med seg helheten, og sitte igjen med en personlig opplevelse av det leste. Ut ifra deres alder og erfaring, vil det variere i hvor stor grad lesningene nærmer seg den tolkende lesemåten. Mellomtrinns elever vil langt fra være ferdig utviklet som lesere av skjønnlitteratur. For å øke deres kompetanse er det gunstig å ta utgangspunkt i det de kan og bygge videre på dette. Leseverkstedet gir god anledning til slik tilpasning. Her skal de imidlertid også utfordres, ved hjelp av lærerens formidling og hans spørsmål i loggene. Nettopp disse innspillene fra læreren kan være avgjørende for om lesningen blir tolkende eller instrumentell. Dette kommer jeg tilbake til dette nedenfor, under oppsummeringen av lærerrollen.

I den andre metoden jeg undersøkte, høytlesning med lesestopp og litterær samtale, fant jeg at elevenes bakgrunn spiller en større rolle for resultatet av lesningene enn i lese- og skriveverkstedet. Forskjeller i modenhetsnivå, leseerfaring og kulturell kapital medfører at det i en klasse vil variere hvor mange som nærmer seg den tolkende lesemåten. Tekstvalget spiller naturlig nok en viktig rolle for forståelsen, og i den forbindelse berørte min undersøkelse dilemmaet som kan oppstå i klasser med store variasjoner i elevenes bakgrunn,

kulturelt eller faglig. På den ene siden vil krevende tekster kunne gå over hodet på flere av elevene. På den andre siden kan elever, gjennom en felles lesning av tekst, få innblikk i områder de ikke ville tenkt over eller erfart på egen hånd. Mine lesninger, i de tre klassene i undersøkelsen, viste at det var forskjell i hvor mye de forsto av novellene. Dette støtter opp under Sylvi Pennes konklusjoner i *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå*: Det er ikke nok å ta utgangspunkt i elevens opplevelse av teksten "... om elever på mellomtrinnet skal utvikle språk for empati og innlevelse både som lesere og som unge mennesker" (Penne 2003, s. 58). De må lære seg å lese på måter som gjør at de kan utnytte potensialet i skjønnlitteraturen. Foruten tekstvalget og elevgruppen, vil også oppgavene som gis i tilknytning til loggskrivningen være avgjørende for hva slags leseopplevelser elevene får. Her finnes ingen klare skillelinjer, for noen oppgavetyper som kan gi inntrykk av å begrense leseopplevelsen, for eksempel å skygge en person, behøver ikke hindre alle i å oppleve helheten.

Mine neste spørsmål var: Hva legger elever på mellomtrinnet merke til på egen hånd, og hva kan litterære samtaler bidra med i deres møte med litteratur? I undersøkelsen brukte jeg en variant av metoden høytlesning og litterær samtale. Elevenes umiddelbare respons viste at de i stor grad knyttet responsen opp mot prosjektets igangsettere. Gjennom dette merket de seg ved noen sider av teksten. Det kunne tyde på at deres forståelse av teksten hang sammen med modning, men det var begrenset hvor mange områder de kommenterte i loggene sine. Det skal her nevnes at de hadde liten tid til denne skriveoppgaven. I en slik sammenheng kunne det vært interessant å sammenligne skriftlige logger med hva slags respons de ville gitt muntlig. Resultatene fra spørreskjemaet deres viste at mange av elevene ikke foretrakk å skrive logg etter å ha lest tekst. Dette kan også ha påvirket responsen i loggene.

Samtalene, som ble gjennomført i tilknytning til novellelesningene, viste å gi økt forståelse for en stor del av elevene. Dette kom fram av loggen de skrev, i etterkant av samtalen. I forbindelse med den litterære samtalen, viser jeg til blant andre Rosenblatt og Molloy. De har begge nevnt at etter en leseopplevelse vil mange kjenne et ønske om å snakke om det leste. Molloy's undersøkelse viste at mange gutter gjerne snakker om litteratur. I min undersøkelse var det så mange som 39 % av guttene som svarte at de ikke likte å snakke om tekster/bøker. Utvalget mitt var riktig nok ikke stort, men et så høyt tall gir uansett en indikasjon om at flere ikke trives med denne metoden. 13 % av dem hadde dessuten plassert seg mellom ja og nei, og var slik delte i synet på samtalen. Når det er sagt var det også 48 % av guttene som likte å snakke om litteratur, og for jentenes del var det hele 81 % som var positive til metoden.

Det tredje spørsmålet jeg stilte innledningsvis var hvilken rolle læreren får i ”Teksten i bruk” sine metoder? Mitt første møte med prosjektet ga inntrykk av at lærere skulle organisere gjennomføringen av litteraturlesningene, men ellers holde seg i bakgrunnen og la elevfagligheten gå foran lærerfagligheten. Jeg ønsket derfor å undersøke i hvilken grad lærerens fagkunnskap ble ivaretatt. I hvor stor grad tok fokuset på elevenes opplevelse og innspill fra lærerne muligheten til å framstå som fagpersoner? Gjennom å analysere beskrivelsene av metodene i *Inn i teksten* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007), og gjennomgå uttalelsene fra mine informanter, kom jeg imidlertid fram til at lærere har et stort ansvar for at metodene skal lykkes. Dette ansvaret er ikke bare av organisatorisk art. Som vist i tilknytning til mitt første spørsmål, kan lærere spille en avgjørende rolle for elevenes lesemåter. Spørsmålene som stilles til det som leses, kan åpne eller lukke leseopplevelsen. I prosjektet gis lærere et tydelig oppdrag: De skal lese ny barne- og ungdomslitteratur. Det er i denne oppgaven pekt på at en lærer vil kunne stille andre spørsmål til tekst som han har lest, sammenlignet med ukjent tekst. Ideelt sett bør han derfor ha lest alt elevene leser i leseverkstedet. Dette vil være en bortimot umulig oppgave å gjennomføre, og i *Inn i teksten* (ibid.) gis det også eksempler på hvilke tilnærminger lærere kan gjøre til litteratur de ikke har lest. Slike spørsmål eller innspill kan nok fungere, men det gjentas av både lærerinformantene mine og i boken, at læreres egen lesing er en forutsetning for å lykkes med metodene.

I forbindelse med den andre metoden jeg undersøkte, høytlesning med lesestopp og litterær samtale, vil lærere kunne ha full kontroll over både tekstvalg og planleggingen av lesestopp. Det er her også mulig å slippe til elevenes ønsker, men det vil være lærerens valg og hans faglige vurderinger som til syvende og sist avgjør disse sidene ved metoden. Når det gjelder samtalene, vil elevenes innspill i større grad styre utviklingen av den. Det er imidlertid ikke noe som tilsier at læreren ikke skal slippe til med sine tanker og tolkninger, forutsatt at han ikke opptrer på en måte som hindrer elevene i å komme med sine.

Norsk barnebokinstitutt ser det som en viktig oppgave for lærere å motivere og veilede elever til riktig verk. Mine resultater viser at læreren er den flest av guttene (68 %) går til for å få råd om litteratur. Hvis disse tallene er overførbare til mellomtrinns gutter generelt, er dette nok en viktig oppgave for lærere: Gjøre gutter interesserte i å lese, gjennom å finne litteratur som de får lyst å gå inn i. Det var også 54 % av jentene som svarte at de kunne gå til læreren for råd, men jentene hadde venner som den største og viktigste kilden. For å kunne tilpasse litteratur og spørsmål til enkelteleven, bør lærerne også kjenne sine elever godt. Med metoder som i stor grad baserer seg på å samtale, muntlig eller gjennom

logger, blir det videre viktig å skape trygge rammer, samtidig som man sørger for at alle deltar i samtalen. Tolkingsfellesskapet betegner gruppen og dynamikken som er mellom deltakerne i den. Å arbeide med dette kan ikke begrenses til et prosjekt, tvert imot, men er like fullt et viktig område som litteraturlæreren må tenke på i forbindelse med disse metodene.

”Teksten i bruk” er i høy grad leserorientert. Med Hetmar som referanse og meddiktning som foreslått elevaktivitet, kan det i utgangspunktet leses som et konstruktivistisk prosjekt. Flere av metodene vektlegger imidlertid transaksjonen: Førlesing, lesestopp, loggskrivning og samtaler kan styrke samspillet mellom leser og tekst. Målsettingen til prosjektet var blant annet å finne varierte tilnæringsmåter til litteraturen, og det ser da ut til at Norsk barnebokinstitutt og prosjektledelsen har lykket med dette punktet.

## **5.2 Sluke, bruke eller nyte?**

Samlet gir både ”lese- og skriveverkstedet med ulike typer loggarbeid” og ”høytlesning med lesestopp og litterær samtale” muligheter for både tolkende og instrumentelle lesninger. Rosenblatt sa at lesninger vil ligge i et estetisk efferent kontinuum. På samme måte vil de fleste lesninger ligge mellom den tolkende og instrumentelle lesemåten. Det som jeg mener å ha vist gjennom denne undersøkelsen, er at barn trenger å lære hvordan man leser på en tolkende måte. Skjønnlitteratur er en kilde til større refleksjonsevne og økt forståelse. Dette er egenskaper som kan knyttes til dannelsen. For at leseopplevelser skal gi slikt utbytte, må de imidlertid følges opp av metoder som åpner teksten for elevene. Skolen må i sin andre leseopplæring legge til rette for slike lesninger, og både loggskrivning og den litterære samtalen er metoder som kan styrke både litterære opplevelser og empatisk evne.

Med Kunnskapsløftet kom en sterk satsning på sakprosa i norskfaget, og som nevnt foran har Landslaget for Norskundervisning utarbeidet en sakprosakanon. I denne oppgaven har fokuset mitt vært lesemåter i møte med skjønnlitterære tekster. Det er imidlertid klart at også andre tekster, inkludert sakprosa, kan leses på både tolkende og instrumentelt. For Bo Steffensen består litterær kompetanse i å beherske både fiktive og faktive lesemåter, å kunne velge og begrunne hvilken lesemåte man vil bruke på aktuelle tekster, nær uavhengig teksttype. Han kaller dette et paradigmeskifte i den nye litteraturoppfattelsen og dermed i litteraturpedagogikkens kjerne (Steffensen 2005, s. 119). I denne masteroppgaven har jeg støttet meg til Rosenblatt som, i likhet med Steffensen, sa at barn må lære seg å lese på ulike måter. Hun var imidlertid tydelig på at all lesing av skjønnlitteratur i utgangspunktet må være

estetisk. Så kan man her spørre seg om testingen av elevene, ved hjelp av de nasjonale eller internasjonale prøvene, ivaretar den tolkende dimensjonen ved lesing. Jeg har vist eksempler på at det i disse prøvene er mange oppgaver hvor elevene skal finne det riktige svaret blant flere alternativer. Prøvene får slik en instrumentell karakter, noe som kan føre til at denne lesemåten blir prioritert i undervisningen. Som Laila Aase påpeker, kan det bli opplevd som dobbeltkommunikasjon av elevene, hvis lærere benytter undervisningsmetoder som ikke blir etterspurt i prøver eller eksamener (Aase 2005, s. 45). For mellomtrinnslevers del er det imidlertid ikke snakk om mange kartleggingsprøver. Disse elevene forholder seg heller ikke til karakterer, så Aase sitt poeng kan dermed ikke brukes mot samtalen på mellomtrinnet. Her vil det være prioriteringer fra lærernes side som avgjør om det settes av tid til for eksempel samtaler.

Staffan Thorson nevner i *Den dubbla receptionen* at Sverige har fått læreplaner som beskriver undervisningsmål, men som ikke nevner metoder eller valg av stoff. Disse valgene er ført over til hver enkelt skole eller lærer. Han påpeker at det stiller krav om litterær og didaktisk kompetanse hos lærerne (Thorson 2005, s. 27). Vår norske plan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, gir også valgfrihet i forhold til litteratur og metoder. Det blir med en slik plan desto viktigere at lærere holder seg orienterte om, og i, aktuell litteratur. Mine tre informanter syntes alle det var vanskelig å finne tid til å få lest nok. Disse er involverte i et litteraturformidlingsprosjekt, og slik sett i en posisjon hvor de er motiverte for å lese. Prosjektlærerne holdes også orienterte om hvilken litteratur som gis ut. Hva da med lærere som ikke er med i dette eller lignende prosjekt? Hvilket forhold har de til barne- og ungdomslitteratur? Anette Ewald konkluderte med at det var mye tilfeldig litteraturundervisning på mellomtrinnet i Sverige. Her også vil jeg anta at resultatene kan overføres til norske forhold. Det er riktig nok satt et visst fokus på den andre leseopplæringen, for eksempel gjennom rapportene fra Buland i tilknytning til ”Gi rom for lesing”. Hvilke utslag dette vil få er imidlertid uvisst. I Aamodts evaluering etter prosjektets første fase, *Inn i teksten?: en evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt* (2002), etterlyste hun større spredning av opplæringen som ble gitt i regi av prosjektet. Når *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu, Seip Tønnessen og Dahll-Larssøn 2007) nå er norskpensum på flere allmennlærerlinjer, kan det sies at de har lyktes på det området. Mens prosjektet i regi av Norsk barnebokinstitutt retter seg mot et lite utvalg av lærere, vil høyskolene nå ut til mange som kan komme til å ta med seg tankegods og metoder ut i egen praksis. Boken er imidlertid tilgjengelig også for yrkesaktive lærere. Spørsmålet blir da igjen om litteraturen når fram til målgruppen?



Ibsen lot Peer Gynt uttale: ”Man skal ei lese for å sluke, men for å se hva man kan bruke”. Dette sitatet kan leses som en kommentar til hvordan livet hans ble: Peer Gynt forsynte seg av det som fristet. Først i godt voksen alder innså han at han hadde gått utenom, og dermed ikke hadde oppnådd nødvendig selvinnsikt til å gjøre de riktige valgene. Fra skolens side bør man bestrebe seg på å gi elevene større refleksjonsevne og -vilje enn tilfellet var hos Peer Gynt. Til dette formålet er både skjønnlitteratur og samtaler gode redskaper. Sitatet kan også leses som en kommentar til fokuset på læringsstrategier i skolen; effektiv lesing som kan gi oversikt over teksten. Slike lese måter er bruksorienterte, men kan føre til at nytteverdien overskygger andre sider ved både tekstene og egen utvikling. Videre kan sitatet være en kommentar til en skolekultur som oppfordrer til å arbeide med tekst. Det må være lov å spørre om ivrige lesere nå slett ikke får lov til å sluke, men stadig må bruke litteraturen til noe, det være seg å skrive et sammendrag eller samtale om det leste. Peer Gynt skilte altså mellom to lese måter: å sluke og å bruke. Det jeg savner hos ham er imidlertid en tredje tilnærmingstype: å lese for å nyte. Lesing kan være underholdning. Lesing kan og være nødvendig for å ta seg fram i et tekstbasert kunnskapssamfunn. I tillegg kan lesing ha en estetisk dimensjon som kan utvikle forståelse for både litteraturen og livet. Norske skoleelever bør få opplæring i alle disse lese måtene.

## 6.0 Litteratur

- Allard, B., M. Rudqvist, et al. (2006). *Den nye LUS-boken: leseutviklingsskjema - LUS : en bok om leseutvikling*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. [Cambridge], Cambridge University Press
- Arneberg, S. (2009). "Barne- og ungdomslitteratur i Norge 2007 Statistikk". I: *Årboka Litteratur for barn og unge 2009*. P.O. Kaldestad og K. B. Vold. Oslo, Det Norske Samlaget og Norsk barnebokinstitutt.
- Aspås, Ø. (2005) *Resepsjonsetetikk og reader-response*. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning. URL: <http://www.hitos.no/attachment/36b15eda9f0bf7f79926473b30375bc4/65e846babca3f32b4baae4236d44bef7/RESEPSJONSESTETIKK.pdf> [Lesedag: 22.07.2008]
- Aukrust, V. G. (2003). "Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser". "Å få ordet - å ta ordet. Jenter og gutters samtaledeltakelse i klasserommet". I: *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. K. Klette. Oslo, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Bjørkeng, P. H. (1999). "Klassesamtalen om litteratur". *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. I: Moslet. Oslo, Universitetsforlaget
- Buland, T., T. Dahl og L. Finbak (2005). *Et ord sier mer enn tusen bilder: evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!", Delrapport 1*. Trondheim, SINTEF, Teknologi og samfunn, IFIM.
- Buland, T.[et al.](2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"* Trondheim, SINTEF og NTNU. URL: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/GRFL\\_sluttrapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/GRFL_sluttrapport.pdf) [Lesedato: 16.07.2008]
- Børhaug, K., A.-B. Fenner og L. Aase (red.) (2005). *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget
- Chambers, A. (1993). *Tell me: children, reading & talk*. Stroud, The Thimble Press
- Daal, V.v. [et al.] (2007). *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter: resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger
- Dalgaard, N. [et al.](2001). *Den fortællende læser - bidrag til udviklingen af en teori om mødet mellem tekst og læser. Nedslag i børnelitteraturforskningen*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo, Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning

- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. O. Dysthe. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag AS
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo, Tiden
- Engen, L. og L. Helgevold (red.) (2006). *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö, Holmbergs
- Fish, S. (1980a). *Is there a text in this class: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Fish, S. (1980b). "Literature in the Reader: Affective Stylistics". *Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism*. J. P. Tompkins. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press
- Frye, N. (1968). *Anatomy of Criticism: four Essays*. New York, Atheneum
- Gi rom for lesing!: strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005
- Giæver, K. (1994). *Leseverksted: et metodisk opplegg for lesestimulering*. Oslo, Gyldendal.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Hejlsted, A. (2007). *Fortællingen - teori og analyse*. København, Fredriksberg Forlaget
- Helgevold, L. (2002). *God leseopplæring på mellom- og ungdomstrinnet: hva er det, og hva kan skolen gjøre for å ivareta den?* Hovedoppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo
- Helgevold, L og T. Hoel (2005). *"Jeg leser aldri, men jeg leser alltid!" Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. Oslo, Universitetsforlaget
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København. Danmarks lærerhøjskole
- Hetmar, V. (2001a). "Jeg vidste ikke at stjernene kunne le" - om litteraturundervisning på mellomtrinnet. I: *Årboka: Litteratur for barn og unge 2001*. P. O. Kaldestad og K. B. Vold. Oslo, Samlaget

- Hetmar, V. (2001b). "Tekstkompetence". I: *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. V. H. o. S. V. Knudsen. København, Nordisk Ministerråd. TemaNord 2001:576
- Imsen, G. (1991). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, TANO
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München, Fink
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. PhD-avhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen. no 33
- Kartlegging av leseferdighet 7. klasse*. Oslo, Utdanningsdirektoratet, 2006a
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo, Universitetsforlaget
- Kristoffersen, G. og A.K. Molde (2000). *Transkripsjonsveiledning*. Bergen. UIB. URL: <http://www.hf.uib.no/i/Nordisk/talekorpus/Transkripsjonsveiledning.htm> [Lesedato: 23.05.2008]
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad notam Gyldendal
- Lillesvangstu, M. (2003). "Inn i teksten med elever på mellomtrinnet". I: *Norsklæraren 2/2003*. Bergen, LNU, Fagbokforlaget
- Lillesvangstu Marianne, E. S. T., Hanne Dahll-Larsson, Ed. (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub
- Lundqvist, U. (1995). *Läsa, tolka, förstå: litteraturpedagogiska modeller*. Stockholm, Almqvist & Wiksell
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet. 2006b
- Magnason, A. S. (2007). "2093". I: *Kulens side*. A.A. Sigurðsson [et al.] (red.). Reykjavik, Dimma ehf.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund, Studentlitteratur
- Marinaccio, P. (1999) *Louise Rosenblatt Interview*. Distinguished Visiting Scholar. Volume, 12 DOI: URL: <http://www.education.miami.edu/ep/Rosenblatt> [Lesedato: 07.10.2008]
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund, Studentlitteratur
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund, Studentlitteratur

- Mortensen, K. P. (1998). *Litteratur og dannelse*. Arbejdspapirer nr 5. København, Danmarks Lærerhøjskole
- Maagerø, E. and E. S. Tønnessen (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo, Cappelen
- Nasjonale prøver i lesing 5. trinn*, Oslo, Utdanningsdirektoratet, 2007
- Nikolajeva, M.(1996). *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. New York, Garland
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund, Studentlitteratur
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA). URL: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html) [Lesedato: 23.09.2008]
- Osland, E. (2003). "Fisketur". *Berre du som veit*. Oslo, Det Norske Samlaget
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo, Universitetsforlaget
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo, Høgskolen i Oslo
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Avhandling (dr. polit.), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo
- Penne, S. og F. Hertzberg (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo, Universitetsforlaget
- Roe, A og R.G. Solheim (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*. Oslo og Stavanger, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York, Modern Language Association of America
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund, Studentlitteratur.
- Sjklovskij, V.B. (2003). "Kunsten som grep". I: *Moderne litteraturteori. En antologi*. A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red.). Oslo, Universitetsforlaget

- Skarøhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget
- Smidt, J. (1986). *Styrmannen og mannskapet: om "lærertekst" og "elevtekster" i en skoleklasses arbeid med Jens Bjørneboes roman Haiene*. Oslo, Landslaget for norskundervisning, Skriftserien
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Steffensen, B. (1991). *Fiktion som teksthandling*. København, Akademisk Forlag
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København, Akademisk forlag
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København, Alinea
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen*. Skriftserien. Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet. n:o 46
- Tiller, P. O. (1991). "Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg" I: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. Nr 4/1991(Barn som informanter)
- Tompkins, J. P., Ed. (1980). *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore, Johns Hopkins University Press
- Tveito, Kari (2009) *Aldri hvile*. Intervju med Bernt Hagtvat, publisert 06.02.2009. I: Apollon, Universitetet i Oslo. URL: [http://www.apollon.uio.no/vis/art/2008\\_4/artikler/portrett](http://www.apollon.uio.no/vis/art/2008_4/artikler/portrett) [Lesedato: 15.03.2009]
- Tønnessen, E. S. o. A.-M. B., Ed. (2002). *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Viken, K. S. (2005). *Ungdom og skjønnlitteratur: en studie av 280 15-åringers lesevaner på skolen og i fritiden*. Hovedoppgave i nordisk fagdidaktikk - Universitetet i Oslo
- Vold, K. B. (2000). "Bør vi stille andre spørsmål til barnebokkritikken? Nedslag i norsk barnebokkritikk, årgang 1997". I: *Årboka. Litteratur for barn og unge 2000*. P.O. Kaldestad og K.B. Vold. Oslo, Det Norske Samlaget og Norsk barnebokinstitutt
- Wallis, C. (2006) "The Multitasking Generation". I: *Time Magazine* **Volume**, URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html> [Lesedag: 16.12.2008]

- Wirak, M. I. L. (2008). *En barnebok i klasserommet: didaktisk strategi, respons og meningsutbytte*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling - Universitetet i Oslo
- Øster, A. (2004). *Læs! - les - läs: læsevaner og børnebogskampanjer i Norden*. Frederiksberg, Roskilde Universietsforlag
- Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten?: en evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*. Oslo, Norsk kulturråd
- Aase, L. (2005). "Litterære samtalar". I: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. B. K. Nicolaysen og L. Aase (red.). Oslo, Det Norske Samlaget

## 7.0 Vedlegg

I.	Informasjon til skolene	120
II.	Informasjon til foresatte	121
III.	Intervjuguide	122
IV.	Logg A: Bruk av igangsettere	124
V.	Logg B: Begge novellene: Hva har de lagt merke til i teksten ved hjelp av samtalen	125
VI.	Spørreskjemaet	132
VII.	Resultater fra spørreskjemaet	136
VIII.	Elevenes begrunnelser for hvorfor de liker/ikke liker å samtale om bøker	141



## VEDLEGG I:

Marit Berg Øien



OSLO

[maritbo@student.iln.uio.no](mailto:maritbo@student.iln.uio.no)

Dato

\_\_\_\_\_ skole v/ректор \_\_\_\_\_

Adr

Postnr/-sted

### INFORMASJON OM STUDENTBESØK

Som student ved Universitetet i Oslo, skal jeg nå skrive masteroppgave om litteraturformidling på mellomtrinnet. Jeg ønsker å se hva samtalen som metode har å si i denne sammenhengen, og har derfor valgt å kontakte lærere som har deltatt i Norsk Barnebokinstituttets prosjekt *Teksten i bruk*. NBIs prosjektleder, Marianne Lillevangstu, har vært behjelpelig med å finne fram til lærere som har arbeidet aktivt og godt etter prosjektets målsettinger. Slik har jeg da kommet i kontakt med \_\_\_\_\_ (lærerens navn) og fått tillatelse til å komme på besøk i hans/hennes klasse. Under ser du hva jeg kommer til å gjennomføre med klassen. Jeg vil understreke at alle opplysninger som gis blir anonymiserte, slik at ikke noe skal kunne spores tilbake til et bestemt barn. I tillegg har jeg bedt om å få intervju \_\_\_\_\_ (lærerens navn) om litteraturformidling, *Teksten i bruk* sine arbeidsformer og spesielt den litterære samtalen.

Dag I:

- Lese en korttekst (prosa) sammen med klassen, samtale om teksten, skrive i logg

Dag II:

- Det samme som dag I, men med en annen tekst og
- Svare på et spørreskjema

Det kan avslutningsvis nevnes at lignende oversikt er laget med tanke på informasjon til de foresatte.

Jeg håper du stiller deg positiv til min gjesteopptreden i klassen! Hvis du skulle ha noen motforestillinger, ber jeg om at det formidles til \_\_\_\_\_. (lærer)

Med vennlig hilsen

\_\_\_\_\_  
Marit Berg Øien

## VEDLEGG II:

### INFORMASJON OM STUDENTBESØK I KLASSEN

Som student ved Universitetet i Oslo, skal jeg nå skrive masteroppgave om litteraturformidling på mellomtrinnet. Jeg ønsker å se hva samtalen som metode har å si i denne sammenhengen, og har derfor valgt å kontakte skoler og lærere som har deltatt i Norsk Barnebokinstitutt's prosjekt *Teksten i bruk*. Slik har jeg da kommet i kontakt med ditt barns lærer og fått tillatelse til å komme på besøk i klassen.

Under følger en oversikt over hva som skal skje i de timene jeg besøker klassen. Jeg vil understreke at ingen av opplysningene som gis meg i klassen, vil bli registrert slik at skal kunne spores tilbake til et bestemt barn.

Dag I:

- Jeg leser en korttekst sammen med klassen, vi samtaler om denne teksten, og så skal elevene skrive sine tanker og meninger om teksten i anonyme logger. Disse ønsker jeg å ta med meg.

Dag II:

- Det samme som dag I, men med utgangspunkt i en annen tekst.
- Elevene får utdelt et spørreskjema om lesevaner og om deres holdninger til bruk av litterær samtale. Dette er selvfølgelig også et anonymt skjema.

Vennlig hilsen

---

Marit Berg Øien

Svarslippen under returneres til kontaktlærer, senest 10.05.08

-----

Barnets navn: \_\_\_\_\_

☐ Vi godkjenner at det samles inn logger og spørreskjema

\_\_\_\_\_

☐ Vi ønsker ikke at det samles inn logger og spørreskjema

\_\_\_\_\_

## **VEDLEGG III:**

### **INTERVJUGUIDE TIL LÆRERNE**

#### **Bakgrunnsopplysninger:**

- Kjønn, hvor mye utdanning innenfor norskfaget/litteraturformidling,
- Antall år med lærerpraksis
- Etterutdanning før *Teksten i bruk*

#### **Teksten i bruk:**

- Hvor lenge har du deltatt i Norsk barnebokinstituttets prosjekt *Teksten i bruk*?
- Hvorfor har du deltatt i prosjektet?
- Hvor mange andre på din skole deltar og hvordan samarbeider dere
- Hva med de andre i kollegiet?
  
- Hvilke metoder fra prosjektet har du prøvd? (antall ganger?)
  1. Høytlesning med lesestopp og litterær samtale
  2. Lese- og skriveverksted med ulike typer loggarbeid
  3. Den moderne bildeboka
  4. Bok og film
  5. Forfattermøte og nærlesing av tekster
  6. Samarbeid med skole og kultursektor. Eleven som formidler
  7. (Litterær storyline)
  
- Hvilke metoder har du likt best?  
(Utviklende for elevene? Skapt positive elever? Ført til kreative resultater? Engasjement?)
- Hvordan arbeider du/klassen med skjønnlitteratur utenom disse metodeperiodene?
- Har det skjedd endringer i måten du formidler litteratur på, sammenlignet med hvordan du gjorde dette før du kom inn i prosjektet? På hvilken måte?

#### **Samtalen:**

- Hva tenker du på som en litterær samtale? (på mellomtrinnet?)
- Hvordan opplever du samtalene, jevnt over?
- Har du opplevd gode samtaler?
- Husker du titlene på noen tekster som har ført til gode samtaler?
- Hvorfor har disse tekstene fungert så godt?
- Er det forskjell i måten gutter og jenter deltar i litterære samtaler på?
- Hva gjør samtalen verdt å bruke tid på?
- Hvordan syns du elevgruppen har utviklet seg i løpet av tiden dere har brukt samtalen som metode?
- Noe som har overraska deg i en eller annen retning?
- Hvordan opplevde du min samtale med klassen?

**Teksten i bruk (del II):**

- Litterær kompetanse?
- Prosjektet er nå snart over. Hvordan skal du arbeide videre med dette nå? (Hvilke metoder, litteraturvalget, hyppighet)
- Hva med de andre prosjektlærerne og resten av personalet?
- Hva har du hatt størst utbytte av, med tanke på deltakelsen i prosjektet *Teksten i bruk*?
- Spørsmål eller erfaringer du har nå

**Litteraturformidling:**

- Hvor mye barne- og ungdomslitteratur leser du?
- Hvordan skjer utvalget?
- Hvordan velger du ut litteratur undervisningen?
- 
- Har dere god tilgang til skjønnlitteratur?
  - skolebibliotek?
  - klassesett?
  - læreverk?
- Hvilke bøker velger elevene selv å lese?
- Hva kreves av formidleren?

## VEDLEGG IV:

### Logg A:

Oversikt over i hvor stor grad elevene holdt seg til igangsetterne, hvor mange av disse de brukte og hvordan det fordelte seg på kjønn. Tallene i parentes viser hvor mange som var til stede.

Klasse	Totalt		A		B		C	
<b>”Fisketur”</b>	♀ (24)	♂ (29)	♀ (8)	♂ (10)	♀ (11)	♂ (11)	♀(5)	♂ (8)
Jeg la merke til...	17	24	4	7	12	13	1	4
Jeg likte godt da...	10	10	2	2	7	8	1	0
Jeg ble irritert over...	8	11	2	1	6	9	0	1
Det gjorde inntrykk på meg at...	5	8	1	1	2	7	2	0
Hvis jeg var...	12	21	6	5	5	11	1	5
Jeg ble skuffet over...	8	9	4	0	4	5	0	4
Jeg ble overrasket over...	8	11	2	4	4	5	2	2
Slutten var...	14	7	5	0	7	6	2	1
Brukte egne ord/ andre igangsettere	16	13	10	9	0	0	6	4

Klasse	Totalt		B		C	
<b>”2093”</b>	♀ (14)	♂ (22)	♀ (9)	♂ (14)	♀ (5)	♂ (8)
Jeg la merke til...	13	21	9	14	4	7
Jeg likte godt da...	9	11	7	10	2	1
Jeg ble irritert over...	4	11	4	9	0	2
Det gjorde inntrykk på meg at...	8	3	6	3	2	0
Hvis jeg var...	5	6	5	6	0	0
Jeg ble skuffet over...	6	8	4	7	2	1
Jeg ble overrasket over...	6	8	5	8	1	0
Slutten var...	10	10	8	8	2	2
Brukte egne ord/ andre igangsettere	4	1	3	0	1	1

## VEDLEGG V:

### Logg B:

Følgende spørsmål ble stilt i logg B, til begge de to tekstene:

- Forstår du mer av teksten nå, etter at vi har snakket om den?
- Hva fant du ut da du snakket med de andre?

\* = Svar på spørreskjemaets spørsmål nr 15: Liker du å snakke om tekster/bøker?

--- = Fravær

### Klasse A, 6. trinn – to års prosjekterfaring:

Elev	Kjønn	*	<i>FISKETUR</i>	<i>2093</i>
A1	J	ja	Ja, etter vi tenket og snakket høyt fikk jeg vite mer av teksten, fordi vi forsker teksten veldig mye. Jeg fant mye mer om novellen og vi tenker også ganske bra. Da Marit hadde lest novellen, så forsto jeg hva hun leste, men kjønte ikke teksten helt og etter at vi hadde snakket sammen høyt forsto jeg mye mer av novellen. Og novellen var også ganske lett å forstå.	Ja, jeg forsto mye mer etter at vi hadde snakket sammen felles. Og så forsto jeg ikke så mye på begynnelsen, fordi det var mye han og sånt, men nå forstår jeg det.
A2	J	ja og nei	Ja, selv om jeg forstå litt fra før forstår jeg mer nå etter at vi snakket sammen. Jeg fant ut mer om novellen og forsto mer av den. Jeg fikk flere tanker om novellen. Jeg fant også ut at nynorsk egentlig er lett og forstå når du følger med.	Ja, på begynnelsen var jeg litt forvirret, men etter at jeg hadde snakket litt og fått hørt hva andre hadde og si forsto jeg mer av teksten. Jeg fant ut at det var noe som hadde skjedd for en stund siden. Jeg fant også ut at det var litt mye snakk om troll å gud og mye mer.
A3	G	nei	Ja, det gjør jeg. Veldi mye	Ja mye mer. Ganske mye
A4	G	ja	Ja, veldig mye masse. Eks: kanskje han var narkoman	Ja, jeg fårsto mye mer. At jeg-personen kunne være en jente. At oldefaren fortalte om gamledager. Jeg fikk vite om at oldefar hadde på seg bleie.
A5	J	ja	Ja, de andre hadde mye jeg ikke hadde tenkt på. Litt om den mannen om hvem han er og hvorfor han ligger på sekkene dems.	Ja, jeg fant ut litt. At oldefaren ikke var så glemsk til å være så gammel og masse mer.
A6	J	ja	Ja, de andre har jo andre tanker om denne novellen som jeg ikke hadde, og da jeg hørte dem,	Ja, det var mye jeg lurte på, også fikk jeg svar på de spørsmålene når jeg snakket med de andre. Jeg fikk

			skjønnte jeg mer. Hva de tenkte og om hva de syntes om teksten Vi har jo forskjellige tanker om novella.	også vite mye annet. Hva de tenkte på. Veldig masse spørsmål og tanker! F.eks: Var hovedpersonen en jente eller en gutt?
A7	G	ja	Ja, jeg har fått mer tanker. Jeg noe om han mannen som lå på sekkene dems.	Ja jeg forstår mye mer nå som har snakka sammen. Jeg fant ut at det var mange ham i teksten. Jeg fant ut det var mange fuglenavn der. Jeg fant ut at ham var født i høst var lillebroren.
A8	G	ja	Jeg forsto mye mer etter at vi snakket om den. At mannen var faren til Sigurd. At han var sur på Sigurd.	Ja. Jeg fant ut at det var mange ham/han i teksten. Jeg la merke til at oldefar likte å fortelle om kriger han var med i.
A9	G	nei	Ja. Jeg fant ut at den manen som sov i seken til Sigurd var faren hans.	Ja. Jeg fant ut at historien var litt trist og veldig morsom.
A10	G	nei	Ja. At det var faren til Sigurd som lo i busken. Vi tror det fordi han sa at: jeg har letet etter deg da forsto vi det var faren til Sigurd. Og hvorfor ikke Sigurd snakker faren. Fordi han var full og han diktet det med fisketuren.	Ja. At older far snakket om historier om krig og hekser og om morgen døde older far.
A11	J	ja	Ja, jeg forstår mer. Siden alle har forskjellige tanker og deler det med andre forstår jeg mer. Det var en som sa kanskje den mannen var faren til Sigurd. Da tenkte jeg også det. Hvorfor de sparka mannen og sånn forskjellig.	Ja, jeg forstår litt mer. Forfatteren forvirret oss litt. Forfatteren brukte veldig mye han, ham i teksten. Vi fant ut at det var forskjellige personer. Vi fant likhet og forskjellen mellom oldefar og lillebroren. Det var litt trist og morsomt. Oldefar husket veldig mange fuglearter. Jeg la merke til at det var veldig mye humor i teksten.
A12	J	ja	Ja, jeg gjør det. Jeg fant ut at det kanskje var faren som holdt Sigurd. Fordi han sa jo "Hva går det av deg, jeg venta på deg".	Ja, det gjore jeg. Jeg fant ut at oldefaren kunne mange fugle arter og forfatteren brukte jo veldig mye han og da skjønnte jeg ikke hvem forfatteren mente, men jeg fant det ut etter på...
A13	G	nei	Ja, mye mer. Ja, fant ut at mannen venta på Sigurd.	Ja! At lillebroren ble født i høst. At olderfar hadde bra hukomelse. At olderfaren var syk.
A14	G	nei	Ja. Jeg forsto mye da de andre snakket	Ja. Jeg forsto mer da jeg hørte på de andre

A15	G	ja	Ja jeg forstår mer nå. At mannen kanskje var faren til Sigurd.	Nei det gjør jeg ikke. Ingen ting. (Likte den fordi den var morsom og trist)
A16	G	---	Ja det gjør jeg. At mannen kanskje var i familien med Sigurd og litt mer.	-----
A17	J	ja	Ja, jeg forstår litt mer etter at vi snakket om teksten. Jeg fant ut at alle har forskjellige tanker, og noen like tanker	Ja, jeg fårstår mer av teksten etter å ha snakket om den. Jeg fant ut hva den andre tenkte om novellen.
A18	J	ja	Ja. Jeg fant ut at de andre hadde andre tanker om teksten som var gode og at man kunne forstå dem.	Kjempemasse, men jeg forsto noe selv også! Det var litt vanskelig å forstå teksten i begynnelsen når det bare var pronomen og ikke noe egenavn. Jeg fant ut at de andre tenkte annerledes om teksten og at de likte teksten.
A19	J	nei	-----	Ja, det gjør jeg absolutt. Jeg fant ut sammenhengen av teksten. Det var setninger jeg ikke skjønnte helt, men nå gjør jeg det.
A20	J	ja	-----	Ja, jeg forsto mye mer. Jeg fant ut mer om teksten etter å ha hørt de andre fortalte om teksten.

### Klasse B, 5. trinn, 1 års prosjekterfaring

Elev	Kjønn	*	<b>FISKETUR</b>	<b>2093</b>
B1	G	nei	(Logg B fra denne teksten/dagen manglet i konvolutten hans)	Litt. At det kunne vere mer en 2 hovedpersoner.
B2	J	midt i mellom	Ja. Jeg forstår mye mer nå siden vi har utvekslet tanker sammen. Jeg fant ut at mange var usikre om han som sov i buskene var faren til Sigurd. Og blant annet at mange trodde han mannen var fylt.	Ja. Det og høre andres meninger og få si sine egne hjelper. Jeg fant ut at mange trodde hovedpersonen var en gutt. Og at mange hadde tanker og minner fra begravelsen.
B3	G	ja	Ja, at han som lå i busken er pappaen. At Sigurd er stolt over faren sin. At han som lå i buskene letet etter Sigurd.	Ja, jeg fortår masse mer om babyen og oldefaren. At oldefaren og babyen er ganske lik.
B4	J	ja	Ja jeg forstår mer nå og jeg vet litt hva andre tenkte om	Ja jeg forsto mer av teksten. Jeg fant ut at de la spesielt merke til at



			historien, etter at vi snakket i ringen. Jeg fant ut hva de andre synest om faren.	oldefar kunne mye om fugler.
B5	J	lit	Jeg har forstøt alt hele tiden.	Lit Jeg vet ikke
B6	G	nei	Ikke noe serlig. At du skal hjelpe vennene dine.	Litt Ikke noe serlig.
B7	G	Ja	Ja. Masse	Litt Ikke noe serlig
B8	G	ja	Ja, nå vet jeg mer. At de har tenkt noe ant en meg	Ja, nå forstår jeg mer av teksten. Jeg forstår at søsteren likte at bestefaren var død. At de har tenket noe en meg.
B9	J	ja	Ja fordi vi har hørt hva de andre sier om det. At de trodde den personen som lå i busken hvar faren.	Nei fordi det er veldig mange som tenker det samme som meg. At det var veldig mye ord som ble gjenfortelt.
B10	G	ja	Ja for jeg tror jeg vet hvorfor faren ligger på benken. Det er fordi, at faren kanskje er full fordi at han er lei seg for sønnen vill ikke være med på fisketur. Jeg fant ut at mannen Siggurd slo at kanskje han ville hjelpe Siggurd.	Ikke helt for jeg vet ikke om det er en jente eller gutt men jeg tror det er en jente. Jeg fant ut at oldefaren kan mye om fugler.
B11	J	ja	Ja, fordi det var mangel i klassen som hadde andre ideer. Jeg fant ut at han så la i busken kanskje er faren til Sigur.	Ja, fordi de hadde så forskjellige tanker om hovedpersonen var en gutt eller jente. Jeg fant ut at kanskje det var en gutt fordi hovedpersonen var så glad i oldefaren og telte fugler og det høres litt ut som en gutt får meg.
B12	J	ja	Ja, litt mer. Ved å snakke med de andre har jeg kommet på andre tanker. Mange trodde han var faren til Sigurd sånn som jeg trodde. Andre trodde han var uteligger.	Nei, de andre sa det samme som jeg ville sagt. At de synes det samme som meg. Det var mangel som synes søsteren var tøysete og mangel som synes slutten var trist.
B13	G	nei	-----	At babyen hadde mye til felles med oldefar
B14	G	ja nei	Nei! Fordi at det er varmt. Nesten ikke forde at han sa nesten ingen ting.	Nei ikke egentlig fordi at det var ikke så mange opplysninger. At det kanskje kunne være en jente som var hovedperson.
B15	G	Ja	Nei, egentlig ikke. At mannen er full.	Ja, fordi jeg hadde ikke mange tanker. De kan ikke være menesker.

B16	J	ja	Ja, litt om faren. At han faren var "kanskje" uteligger.	Ja det der med han/ham osv. Det kjønte jeg ikke så mye til begynnelsen. Ikke så mye jeg husker (sorry)
B17	G	nei	Nei. At di dultet iverandre.	Nei At han likte fuler. Lile søsteren var dom.
B18	J	nei	Jeg forstår like mye som i sted. At noen har noen make tanker som meg.	Jeg forsto like mye før. Ikke noe spesielt.
B19	G	ja	Nei. Ikke noe serlig.	Jeg forstår like mye som før. Ikke noe spesielt.
B20	J	ja	Ja, fordi da fikk jeg vite mer. Jeg tror at han mannen kanskje er uteligger. "Uteliggeren" kunne bare være litt full eller noe så hadde han glemt veldig mye.	Ja. Fordi jeg fikk flere tanker i hodet når vi snakket. Jeg fant ut at det barnet var en gutt. Gutten og oldefaren har bleie og uten tenner. Oldefaren kan mye om fugler.
B21	G	ja nei	-----	Ja det jør jeg. At broren ble født i høst.
B22	J	ja	Nei, jeg forstod det meste den første gangen.	Ja. At bestefar ikke hadde hår eller tenner.
B23	G	nei	Ja, det gjør jeg. Jeg fant ut hvorfor han mannen lå under busken.	Nei. Ingenting
B24	J	Ja	Jeg kjenner mer siden nå har vi fått så mange ideer. At det var faren som lå i buskene og kanskje det var faren men Sigur tørde ikke og si det til faren.	Ja At ham var oldefaren. Jeg var en jente/gutt. Han var babyen.
B25	G	Noe n gang er ja	-----	Ja jeg forstår mye mer. Jeg fant ut mye mer ved og snakke med de andre.

### Klasse C, 7. trinn, 1,5 års prosjekterfaring

X = Ikke gitt tillatelse til å delta i undersøkelsen

Elev	Kjønn	*	FISKETUR	2093
C1	G	---	Både ja og nei. Mange trodde at den mannen som satt på sekken til Sigurd er faren til Sigurd. Det fant jeg ut hos gruppen min	-----
C2	X			
C3	J	ja	Ja litt forsto jeg.	Litt

			At Raymond er leder i gjengen	Nesten ingen ting, bare litt
C4	G	nei	Ja jeg forstår mer av teksten nor vi snakker mer om den. Jeg fant mye tig som er raymond, roger og runer venner til sigurd eller bruker de han	Ja jeg forstår mer av teksten nor vi snakka om den. Je fant at oldefar var med i verdens krig og at han hadde en kone.
C5	G	ja	Ja fikk forstå enda mer på hva som skjedde. At det kunne vært faren hans som venta på sønnen sin og at de burde ha spurt hva skjedde og om de kjenner hverandre	Ja forstod enda mer om teksten. Nye saker som jeg fikk skrevet.
C6	G	Noen gang er	Nei ikke så mye fordi jeg er halt nynorsk. Jeg fant ikke ut så mye. Det er litt vanskelig å begrunne.	Ja litt. Mer enn det jeg fant ut allene.
C7	G	ja	Ja fordi alle begynte å snakke om den. At Sigurd var sønen til mannen.	Ja jeg forstår.
C8	J	ja	Nei, jeg forsto tekste fra før. Jeg fant ut at Raymond, Roger, Rune og Sigurd sto alfabetisk.	Nei, egentlig ikke. Forsto det meste ista. Jeg fant ut at oldefar var gift.
C9	J	ja	Ja. ”Raymond, Roger, Rune og Sigurd” det ble alltid lest opp i den rekkefølgen. Og den rekkefølgen var alfabetisk. Jeg mener at forfatteren har gjort det med vilje. Fordi det var etter rangering. Det virket jo som om Raymond var mest sjef og Sigurd minst. Og grunnen til at Sigurd ikke heter noe på R er fordi han skiller seg ut. Raymond, Roger og Rune er jo tydelig bestevenner. Også er lissom Sigurd en slaks ekstra ting som ikke er som de andre..	Nei. Egentlig ikke.
C10	X			
C11	X			
C12	G	Ja	Jo, jeg sjønner mer av teksten. Det er mye nytt som vi snakket om. At de fleste trodde det var faren til Sigurd.	Nei, det gjør jeg ikke. Egentlig ikke.
C13	G	Nei	Ja, litt. At f.eks. Sigurd alltid ble sakt	Ja, litt. Jeg hadde glemt at han var med i

			sist.	krigen, så det kom jeg på.
C14	G	Ja	Jeg får stå mye mer nå enn ista etter klassen fortalte sin mening. Jeg skønner godt at Sigurd ikke ville fortalt om faren sin til kameratene sine.	Ja jeg forstår litt mer av teksten nå enn i sta. Jeg fant ut at teksten har mange sammenhenger.
C15	J	Ja	Nei jeg forstår ikke mer av teksten føler jeg, men jeg tror jeg forstår mer av Sigurd. Når Sigurd blir med den dagen virker det som om han på en måte gjør opprør mot Raymond. Jeg tror Raymond har problemer i familien og at det er derfor han vill at Sigurd skal dra på fiskeetur med faren. Og derfor han blir så sinna hele tiden. Dette er lite trolig men noe i den retningen. Virker som Roger erter Sigurd.	Ja. At når han/hun spør hva 87 + 2006 er. Det er det er siste gang hun/han snakker med oldefaren. Fant ut en del ting om oldefaren. At lillesøsteren var irriterende.
C16	J	Ja (litt)	Ja, litt. Siden de andre hadde/har skrevet ting som jeg ikke hadde skrevet/tenkt. Så jeg tenker hvertfall mer enn jeg gjorde istad (så jeg fårstå mer). Egentlig ikke så mye, men de andre sa ting på andre måter enn hvordan jeg hadde tenkt det så det satte i gang et lite "tankekart" oppi hode.	Jeg forstår ikke så mye mer, teksten var ikke så vanskelig. Men jeg tenker mer <u>om</u> teksten. Jeg fant ut hvorfor "2093" var tittelen og an av "hovedsakene" i boka.
C17	G	Ja	Ja litt. Jeg forstod teksten bedre nor vi snakka om den. Jeg fant ut at de skrives i rekkefølge.	Ja, litt. Jeg fant ut at lillesøsteren var dum!

## VEDLEGG VI:



### Spørreskjema

Gutt ☐ Jente ☐

1. Har du lest noe av dette i løpet av den siste uken? (Du kan sette flere kryss)

<input type="checkbox"/>	tegneserier
<input type="checkbox"/>	skolebøker
<input type="checkbox"/>	fagbøker (fakta)
<input type="checkbox"/>	skjønnlitterære bøker (fortellinger)
<input type="checkbox"/>	aviser
<input type="checkbox"/>	nettsider
<input type="checkbox"/>	e-poster/chat
<input type="checkbox"/>	tekstmeldinger

2. Hvor ofte leser du skjønnlitteratur (fortellinger) på fritiden?

<input type="checkbox"/>	aldri
<input type="checkbox"/>	sjelden
<input type="checkbox"/>	flere ganger i måneden
<input type="checkbox"/>	flere ganger i uken
<input type="checkbox"/>	hver dag

3. Kan du krysse av på hvem som gir deg tips om bøker du kan lese? (Du kan sette flere kryss)

<input type="checkbox"/>	venner
<input type="checkbox"/>	foreldre/søsken
<input type="checkbox"/>	lærere
<input type="checkbox"/>	skolebibliotekar
<input type="checkbox"/>	ingen
<input type="checkbox"/>	andre:

4. Har du brukt noen av disse nettstedene?

	aldri	en gang	flere ganger	husker ikke
<a href="http://www.lesehulen.no">www.lesehulen.no</a>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<a href="http://www.barnebok.no">www.barnebok.no</a>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<a href="http://www.boksok.no">www.boksok.no</a>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hva slags bøker liker du best?

<input type="checkbox"/>	en skjønnlitterær bok (fortelling)
<input type="checkbox"/>	en faglitterær bok (fakta)
<input type="checkbox"/>	ingen av delene
<input type="checkbox"/>	begge deler

6. Hva liker du best å lese av dette når du leser fortellinger?  
(Du kan sette flere kryss)

<input type="checkbox"/>	morsomme bøker
<input type="checkbox"/>	spennende bøker
<input type="checkbox"/>	Eventyr
<input type="checkbox"/>	fantasybøker
<input type="checkbox"/>	triste bøker
<input type="checkbox"/>	seriebøker
<input type="checkbox"/>	Science fiction (om fremtiden)
<input type="checkbox"/>	historiske bøker (om gamle dager)
<input type="checkbox"/>	bøker om kjærlighet
<input type="checkbox"/>	bøker om dyr
<input type="checkbox"/>	bøker om barn i andre land
<input type="checkbox"/>	bøker om barn og alvorlige temaer (eksempel: mobbing, vennskap, sykdom)
<input type="checkbox"/>	andre:

7. Har du en favorittforfatter?

Nei ☐

Ja ☐

Hvem? \_\_\_\_\_

8. Hva er den beste boken du har lest?

\_\_\_\_\_

9. Hvor god leser er du? (Kryss av på det som passer best på deg)

<input type="checkbox"/>	God
<input type="checkbox"/>	Ganske god
<input type="checkbox"/>	Ganske dårlig
<input type="checkbox"/>	Dårlig

10. Hvor mange bøker har du lest i løpet av

	0	0-1	1-5	5-10	10-15	flere
siste måned						
det siste året						

11. Hva vil du helst gjøre, etter at du har lest en fortelling i klassen?  
(Sett flere kryss hvis du vil)

<input type="checkbox"/>	skrive sammendrag
<input type="checkbox"/>	skrive logg
<input type="checkbox"/>	skrive bokanmeldelse
<input type="checkbox"/>	Snakke med andre i klassen
<input type="checkbox"/>	Snakke med lærer
<input type="checkbox"/>	tegne fra boken
<input type="checkbox"/>	svare på spørsmål
<input type="checkbox"/>	annet :

12. Hvor ofte får du sagt det du mener eller lurer på når dere snakker om tekster/bøker i klassen?

<input type="checkbox"/>	Alltid
<input type="checkbox"/>	Ofte
<input type="checkbox"/>	noen ganger
<input type="checkbox"/>	Aldri

13. Hvor ofte vil du snakke om det dere har lest i klassen?

<input type="checkbox"/>	hver gang
<input type="checkbox"/>	nesten hver gang
<input type="checkbox"/>	Sjelden
<input type="checkbox"/>	Aldri

14. Sett kryss på det som passer best

<input type="checkbox"/>	jeg vil helst snakke i mindre grupper
<input type="checkbox"/>	jeg synes det er greit å snakke i samlet klasse

15. Liker du å snakke om tekster/bøker?

Ja ☐

Nei ☐

Hvorfor/hvorfor ikke?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## VEDLEGG VII: Resultater fra spørreskjemaet (i %)

Jeg vil her gjøre oppmerksom på at enkelte elever ikke har svart på alle spørsmålene.

1. Har du lest noe av dette i løpet av den siste uken? (Du kan sette flere kryss)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
tegneserier	56	40	86	82	38	40	65	58
skolebøker	67	80	79	100	75	60	74	85
fagbøker (fakta)	11	70	57	55	38	40	39	68
skjønnlitterære bøker (fortellinger)	22	70	43	82	50	100	39	81
aviser	44	40	93	73	75	60	74	58
nettsider	56	90	86	100	88	100	78	96
e-poster/chat	33	70	50	91	75	80	52	81
tekstmeldinger	44	80	71	91	100	80	71	85

2. Hvor ofte leser du skjønnlitteratur (fortellinger) på fritiden?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
aldri	0	0	7	0	0	0	3	0
sjelden	56	10	71	27	25	20	55	19
flere ganger i måned	22	30	7	27	38	20	19	27
flere ganger i uken	22	40	7	18	38	40	19	31
hver dag	0	20	7	27	0	20	3	23

3. Kan du krysse av på hvem som gir deg tips om bøker du kan lese? (Du kan sette flere kryss)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
venner	56	100	50	91	88	80	61	92
foreldre/søsken	33	70	50	64	75	20	52	58
lærere	44	70	71	64	88	0	68	54
skolebibliotekar	0	20	14	0	75	20	26	12
ingen	11	0	14	9	0	40	10	12
andre:	0	10	21	27	13	20	13	19

4. Har du brukt noen av disse nettstedene?

[www.lesehulen.no](http://www.lesehulen.no)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
aldri	100	20	0	0	50	100	42	27
en gang	0	30	36	0	13	0	19	12
flere ganger	0	30	64	91	13	0	32	50
husker ikke	0	20	0	0	25	0	7	8

[www.barnebok.no](http://www.barnebok.no)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
aldri	78	60	43	27	88	100	65	54
en gang	0	10	0	9	0	0	0	8
flere ganger	0	0	7	18	0	0	3	8
husker ikke	0	30	43	27	13	0	23	23

[www.boksok.no](http://www.boksok.no)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
aldri	67	70	50	36	88	100	65	62
en gang	0	10	7	9	0	0	3	8
flere ganger	0	0	0	18	0	0	0	8
husker ikke	11	20	36	27	12	0	23	19

5. Hva slags bøker liker du best?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
en skjønnlitterær bok (fortelling)	56	60	21	55	63	100	42	65
en faglitterær bok (fakta)	0	0	14	0	25	0	13	0
ingen av delene	0	0	29	0	0	0	13	0
begge deler	44	40	36	46	12	0	32	35

6. Hva liker du best å lese av dette når du leser fortellinger? (Du kan sette flere kryss)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
morsomme bøker	78	60	93	73	88	40	87	62
spennende bøker	89	90	71	100	88	80	81	92
eventyr	33	50	21	55	38	20	29	46
fantasybøker	56	70	71	64	38	20	58	58
triste bøker	11	50	7	46	13	0	10	42
seriebøker	44	70	57	91	50	40	52	73
science fiction (om fremtiden)	44	30	50	55	25	0	42	35
historiske bøker (om gamle dager)	11	30	29	46	63	0	32	31
bøker om kjærlighet	11	50	21	91	50	40	26	65
bøker om dyr	33	30	36	64	38	20	36	42
bøker om barn i andre land	22	30	0	55	13	20	10	39
bøker om barn og alvorlige temaer	33	60	29	64	25	40	29	58
andre:	11	0	29	36	13	20	19	19

7. Har du en favorittforfatter?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
ja	33	80	64	64	25	20	45	61
nei	67	20	36	36	75	80	55	39

8. Hva er den beste boken du har lest?

(Svarene var for spredd til at det ville være interessant å samle alle titlene her)

9. Hvor god leser er du? (Kryss av på det som passer best på deg)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
god	56	30	50	46	50	40	52	38
ganske god	44	70	29	36	50	60	39	54
ganske dårlig	0	0	7	0	0	0	3	0
dårlig	0	0	7	0	0	0	3	0

10. Hvor mange bøker har du lest i løpet av

siste måned

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
0	0	10	7	0	0	0	3	4
0-1	11	0	7	0	13	8	10	15
1-5	44	50	43	27	50	20	45	35
5-10	11	10	14	46	13	0	13	23
10-15	0	0	7	10	0	0	3	4
flere	22	30	7	10	0	0	10	15

siste år

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
0	0	0	7	0	0	0	3	0
0-1	0	0	0	0	0	0	0	0
1-5	0	10	7	0	25	40	10	12
5-10	22	10	7	0	38	20	19	8
10-15	22	0	7	9	50	0	23	4
flere	44	80	57	72	13	20	42	65

11. Hva vil du helst gjøre, etter at du har lest en fortelling i klassen? (Sett flere kryss hvis du vil)

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
skrive sammendrag	0	30	21	36	50	0	23	27
skrive logg	22	50	0	36	13	20	10	38
skrive bokanmeldelse	33	40	29	55	25	20	29	42
snakke med andre i klassen	33	40	36	72	75	60	45	58
snakke med lærer	11	0	0	9	25	0	10	4
tegne fra boken	44	2	79	72	25	40	55	46
svare på spørsmål	22	5	36	46	25	40	29	46
annet :	11	0	7	18	0	0	7	8

12. Hvor ofte får du sagt det du mener eller lur på når dere snakker om tekster/bøker i klassen?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
alltid	22	30	14	9	0	40	13	23
ofte	22	50	36	27	38	0	32	31
noen ganger	56	20	43	55	50	60	48	42
aldri	0	0	0	0	0	0	0	0

13. Hvor ofte vil du snakke om det dere har lest i klassen?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
hver gang	0	0	0	0	0	0	0	0
nesten hver gang	33	70	57	54	37	40	45	58
sjelden	56	30	29	46	50	60	42	42
aldri	11	0	7	0	0	0	7	0

14. Sett kryss på det som passer best

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
jeg vil helst snakke i mindre grupper	11	40	57	46	37	60	39	46
jeg synes det er greit å snakke i samlet klasse	89	60	21	36	50	40	48	46

15. Liker du å snakke om tekster/bøker?

	A ♂	A ♀	B ♂	B ♀	C ♂	C ♀	Totalt ♂	Totalt ♀
ja	44	80	43	73	63	100	48	81
nei	56	10	36	9	25	0	39	8
midt imellom	0	10	21	18	12	0	13	11

## VEDLEGG VIII:

\* = Svar på spørreskjemaets siste spørsmål:

LIKER DU Å SNAKKE OM TEKSTER/BØKER?

----- = Fravær

### Skole A, 6. trinn

Elev	Kjønn	*	Hvorfor/hvorfor ikke?
A1	J	Ja	Jeg liker å snakke om tekster og bøker, fordi det kan hende at vil lærer meg og i tillegg lærer noen nye ord Jeg liker å snakke om bøker og tekster også, fordi at jeg liker å lese bøker.
A2	J	Både ja og nei	Jeg liker og høre på hva andre har og si, men deltar gjerne om jeg føler for det.
A3	G	Nei	For de det er kjedelig.
A4	G	Ja	Jeg liker å snakke om tekster/bøker fordi da fårstår jeg mer.
A5	J	Ja	Forde da fårstår jeg mer, for de andre i klassen har veldig mye bra å si.
A6	J	Ja	Jeg syns at det er bra at jeg og mine medelever får snakket om hva de syns eller tenker er bra, for da lære både jeg og de andre mye bedre av teksten eller bok. Det er også viktig at alle får sagt sin mening.
A7	G	Ja	Ja fordi hvis det ikke er noe jeg skjønner så kan jeg skjønne det når vi snakker med hel klasse. Jeg syns det er bra også da kan vi kanskje finne på noe mer.
A8	G	Ja	Det er gøy og morsomt å fortelle.
A9	G	Nei	<i>(ikke gitt begrunnelse)</i>
A10	G	Nei	Fordi jeg ikke akurat liker det.
A11	J	Ja	Jeg liker fordi da får man kanskje oppklart noe man lurer på. Og kanskje man ikke tør å spørre. Det er veldig interessant hvis man liker boka. Jeg liker å høre på forskjellige meninger, men av og til blir det forvirrende.
A12	J	Ja	Jeg liker å snakker om bøker fordi det er jo litt interessant. Og det er fint å høre på forskjellige meninger. Og man lærer noe av det.
A13	G	Nei	Det kan være litt kjedelig.
A14	G	Nei	Jeg syns det er flaut.
A15	G	Ja	Jeg syns det er gøy fordi du sier det du mener
A16	G	---	-----
A17	J	Ja	Jeg liker å snakke om tekster, og bøker fordi det er morsomt, og du får hvite hva andre tenker om boken, eller teksten.
A18	J	Ja	Jeg forstår mer etter å ha snakket med medelever.
A19	J	Nei	Jeg syns det er kjedelig. Når jeg har lest en bok legger jeg den bare i hylla mi. Så kan det ta timer, dager uker eller måneder til jeg leser en bok til.
A20	J	Ja	Fordi da kan jeg si hva jeg mener om teksten eller boken.

Spørreskjemaets siste spørsmål: LIKER DU Å SNAKKE OM TEKSTER/BØKER?

**Skole B, 5. trinn**

Elev	Kjønn	*	Hvorfor/hvorfor ikke?
B1	G	Nei	Fordi det er skjedelig og det er mening og det vet du vel. YOMAM girl like my
B2	J	Midt i mellom	Jeg liker det litt. Men jeg liker best og lese bøkene. Jeg er en skikkelig lesehest. Jeg liker og snakke om tekster for at andre skal lese dem. Jeg er ikke så veldig glad i å snakke om tekster. Men jeg kan.
B3	G	Ja	Fordi det er litt morsomt og du kan finne på ting av det du har hørt. Og fordi du kan bli en god lesehest av det.
B4	J	Ja	Jeg synest det er gøy og snakke om tekster/bøker fordi da kan du anbefale de for andre. Og da blir de kanskje litt mer i den boken/teksten. Og det er gøy og få ut det du mener om bøker og andre ting.
B5	J	Lit	<i>(ikke gitt begrunnelse)</i>
B6	G	Nei	Jeg liker ikke og snakke om bøkene jeg har lest fordi jeg pleier og gleme tingene jeg har lest.
B7	G	Ja	Vet ikke det er bare gøy
B8	G	Ja	Jeg liker og snakke om bøker hvis det har hvert en kjempe god bok eller en morsom... osv
B9	J	Ja	Jeg liker det fordi da kan jeg høre hva andre tenker om tekster å bøker.
B10	G	Ja	Jeg gjør det fordi da kan jeg si min egen mening om boken/teksten og få høre andres mening. Jeg liker det også fordi du kan jeg høre hva de andre la godt merke til.
B11	J	Ja	Fordi da kan de andre få lyst til å lese den boken. Og fordi de er gøy og koselig.
B12	J	Ja	Jeg liker bedre å snakke om bøker når vi ikke er så mangen. Når vi er i mindre grupper er det enklere å si det jeg mener. Det er gøy å snakke om bøker. Jeg liker godt å lese. Jeg liker best å snakke om morsomme bøker. De er ofte litt enklere å fortelle om .
B13	G	Nei	Det kan ta litt tid å bli.
B14	G	Ja nei	Litt fordi at noen ganger ikke og noen ganger så er det helt ok.
B15	G	Ja	Fordi da får vi sakt hva man mener.
B16	J	Ja	Fordi jeg liker å fortelle hva bøkene handler om men jeg liker best å fortelle det til vennene mine. Meg og min beste venn snakker ofte om bøker vi ha lest og vi gir råd til bøker til hverandre.
B17	G	Nei	Det er dere son.
B18	J	Nei	Jeg liker ikke så godt å lese bøker kun noen bøker liker jeg.
B19	G	Ja	Fordi det kan være gøye bøker/tekster som Taynikma.
B20	J	Ja	Fordi når jeg har lest noe så må jeg fortelle om den, hvis den var gøy da.
B21	G	Ja nei	Jeg valgte bege deler for noen er goy.
B22	J	Ja	Hvis jeg har lest noe gøyt forteller jeg det til vennene mine, sånn at de også leser det.
B23	G	Nei	Fordi jeg liker egentlig ikke så godt og lese.

B24	J	Ja	Jeg liker det siden hvis det er noe vi lurere på så kan det hende noen andre i klassen har funnet ut av det hvis vi ikke har funnet ut det. Og hvis det er noe vi lurere på eller ikke kjente kan vi bare spørre sånn at vi får svar på det istedet får og sitte og gruble på det i hele timen. Jeg syntes det er best. Jeg håper de andre er enig.
B25	G	Noen ganger ja	Jeg liker det noen ganger men det er spørsmål hvilken bok det er.

Spørreskjemaets siste spørsmål: LIKER DU Å SNAKKE OM TEKSTER/BØKER?

### Skole C, 7. trinn

Elev	Kjønn	*	Hvorfor/hvorfor ikke?
C1	G		---
C2	X		
C3	J	Ja	Forde da kommer jeg bort fra jobbinga og sånt! Å det er hyggelig!
C4	G	Nei	<i>(ikke gitt begrunnelse)</i>
C5	G	Ja	Fordi at gøy å invitere andre å like
C6	G	Noen ganger	Fordi jeg bruker å vere sliten
C7	G	Ja	Det er spennende og snakke om tekster og bøker.
C8	J	Ja	Jeg liker at folk kan si hva de mener om ting, og bøker.
C9	J	Ja	Fordi da får du sett andres syn på ting, og da kanskje man forstår teksten mer. Dessuten er det morsomt å se hva andre tenker om tekster. Og se om noen tenkte det samme som du selv gjorde.
C10	X		
C11	X		
C12	G	Ja	Å snakke om bøker/tekster er vanligvis gøy. Men det var ikke gøy i dag.
C13	G	Nei	Jeg synes det er kjedelig, og det er ikke noe vits.. enten skal de lese den selv og da er det dumt om jeg forteller hva som skjer.
C14	G	Ja	Fordi da går jeg gjennom det jeg har lest.
C15	J	Ja	Det kommer an på om det er en god bok eller ikke. Hvis det er en dårlig bok vill jeg bare bli ferdig med den men hvis det er en god bok liker jeg å snakke/forklare/svare på spørsmål om den. Fordi jeg synes det er gøy.
C16	J	Ja (litt)	Jeg liker å snakke om bøker fordi da setter jeg i gang et ”tankekart” i hode å det får meg til å få flere tanker om boka.
C17	G	Ja	Fordi man kan få vite noe man ikke visste fra før av.

X = Ikke gitt tillatelse til å delta i undersøkelsen